

Dissertação de Mestrado

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**ESTRATÉGIAS DE ADAPTABILIDADE NA
INTERVENÇÃO VOCACIONAL COM JOVENS DE 9º
ANO DE ESCOLARIDADE**

Ana Maria Ribas Gomes Coelho

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

Dissertação de Mestrado

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ESTRATÉGIAS DE ADAPTABILIDADE NA
INTERVENÇÃO VOCACIONAL COM JOVENS DE 9º
ANO DE ESCOLARIDADE**

Ana Maria Ribas Gomes Coelho

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

ÍNDICE

Reconhecimento	I
Resumo	II
INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento Teórico	3
1.1 . Determinantes do Desenvolvimento Vocacional	3
1.2. Processos de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional	7
1.3. Estratégias de adaptabilidade na carreira	11
1.4. Objetivos e hipóteses	14
MÉTODO	16
2.1. Participantes	16
2.2. Instrumentos utilizados e respectivas adaptações	17
2.3. Procedimentos	21
2.3.1. Programa de Intervenção Vocacional “Como Desenvolver um Bom <i>Software</i> ”	21
2.3.2. Implementação do Programa e Recolha de Dados	24
2.4. Procedimentos de Análise dos Resultados	25
RESULTADOS	26
DISCUSSÃO	39
Referências	45
Índice de tabelas	48
Lista de Anexos	49

RECONHECIMENTO

Decidir realizar a tese de mestrado foi um desafio para mim, tendo em conta os largos anos de trabalho afastada da *escola* onde me formei, a Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Conseguir levá-la até ao fim, constituiu um empreendimento com muitos degraus subidos “a pulso”.

Chegando ao fim deste trabalho desejo estar a contribuir para acentuar a ideia de que a intervenção vocacional é uma arte que requer uma sólida preparação teórica e uma atualização constante, porque intervir neste campo não é dizer a jovens de 15 anos o que escolher mas antes facilitar o desenvolvimento co-responsável de estratégias de tomada de decisão.

É neste contexto de vivência pessoal que pretendo agradecer o encorajamento sempre presente da Professora Doutora Isabel Janeiro, em que a disponibilidade para orientar foi inexcedível e o equilíbrio entre a generosidade e a objetividade científica bem estabelecido.

As angústias sentidas, as dúvidas acrescentadas e as certezas conseguidas, caminharam a par da boa disposição na realização desta tarefa, e foram sendo partilhadas com a minha colega de *carteira*, a psicóloga do Agrupamento de escolas António Arroio, Dra. Luísa Mota, a quem agradeço o contributo para o sentir benéfico de que “afinal não estamos sós”...

À Dra. Claudia Silva agradeço a disponibilidade para esclarecer os pormenores de “*spss*” em que ela é Mestre.

À Dra. Paula Moreno agradeço a “abertura de portas” na deslocação ao Agrupamento Ferreira de Castro.

Mem Martins, 9 de outubro de 2013

RESUMO

Tomando como ponto de partida o conceito de *Adaptabilidade* (Savickas, 2012) e o modelo sobre as bases da maturidade na carreira (Super,1990), foi construído um programa de intervenção vocacional dirigido a jovens de 9º ano de escolaridade. Este relatório de investigação apresenta o estudo da influência desse programa na *Adaptabilidade* na carreira dos alunos de 9º ano. Participaram no estudo 169 alunos de duas escolas públicas: 82 alunos integraram o grupo experimental que seguiu o programa (11 sessões) e 87 alunos integraram o grupo controlo que teve apenas uma sessão de informação vocacional. O estudo permitiu concluir que a *Adaptabilidade* na carreira melhorou com a intervenção em formato programa, verificando-se ainda alterações significativas nas dimensões psicológicas de *Confiança* e *Orientação para o Futuro* (melhorou) e *Orientação para o Passado* (diminuiu). O estudo não confirmou a melhoria na dimensão *Atribucional Interna de Sucesso*. Discute-se ainda as implicações do estudo para a intervenção vocacional em contexto escolar.

ABSTRACT

Having as a starting point the concept of *Adaptability* (Savickas, 2012) and the model on the basis of career maturity (Super,1990), it was built a vocational course directed to young people of the 9th grade of schooling. The present research reports the study of the influence of this programme on *Adaptability* in career of students from 9th grade. Participated in the study 169 students from two public schools. The study allowed the conclusion that the career *Adaptability* has improved with the intervention and there were also significant changes in psychological dimensions of *Confidence* and *Future Orientation* (improved) and *Past Orientation* (decreased). The study did not confirm any improvement of the *Internal Atribucional* dimension of *Success*. Implications of the study for school interventions are further discussed.

Palavras-chave - Intervenção vocacional, construção da carreira, adaptabilidade na carreira, estratégias de adaptabilidade.

INTRODUÇÃO

A pergunta “*o que é que tu queres ser quando fores grande?*” deixa de fazer sentido hoje em dia como início de um processo para estabelecer uma relação de ajuda na área do aconselhamento de carreira (Krumboltz, 2009). Faz mais sentido iniciar o processo com uma pergunta muito mais abrangente, neutra, indutora de disponibilidade e de confiança, promotora do autodesenvolvimento, permitindo-se ao jovem ser ele o guia do processo: “*em que é que eu te posso ser útil?*” (Savickas, 2005). O único risco que se corre é obter por resposta um silêncio mais ou menos prolongado.

Intervir na área do aconselhamento de carreira significa acrescentar valor a um processo de desenvolvimento pessoal abrangente, direcionado para a consciência de si em ação.

A necessidade de efetuar opções é um processo contínuo e sucede-se ao longo da vida (Super, 1990): a cada momento, estar preparado para tomar bem decisões implica estar consciente de si e das suas variáveis pessoais como os valores, as crenças, a autoestima, os interesses, mas também as aptidões, os projetos e os objetivos e saber relacioná-las entre si. A este “background” de informação pessoal junta-se outra variável, a capacidade de adaptação às circunstâncias do meio em constante mudança (Savickas, 2005) e a disponibilidade para aprender a lidar com o imprevisto (Krumboltz, 2009).

A sensibilização para a tomada de consciência deste processo, a par do desenvolvimento de competências de resolução de problemas, deve constituir hoje em dia a essência dos programas de intervenção na carreira, sendo estes um contributo para diminuir as dificuldades em tomar decisões na carreira (Fouad, Cotter, & Kantamneni, 2009). Nesta perspetiva, a intervenção de carreira que ocorre frequentemente ao longo do 9º ano de escolaridade no sistema educativo português e na qual os jovens são confrontados de uma forma mais ou menos abrangente com a necessidade de tomar decisões, deixa de ter sentido como ato isolado ou em resposta a uma tomada de decisão pontual.

Por outro lado, os jovens entram no mercado de trabalho após 10 anos ou mais sobre o momento em que fizeram uma primeira opção vocacional, num mundo de trabalho com uma evolução rápida, pelo que a mudança torna-se uma constante na vida das pessoas.

Neste contexto, a intervenção vocacional deve sensibilizar o jovem para a importância do seu envolvimento pessoal nas decisões vocacionais e contribuir para que ele se sinta autor (Savickas, 2012) no seu próprio processo de tomada de decisão, tendo conhecimento dos determinantes psicológicos que estão envolvidos neste processo e das respetivas implicações.

De acordo com Super (1990) o desenvolvimento da carreira é, essencialmente, um processo em que se desenvolvem e implementam vários autoconceitos, considerando o autoconceito como o resultado da aprendizagem da experiência com pessoas, objetos e ideias. Assim, ajudar o jovem a conhecer e desenvolver os seus autoconceitos e a encontrar formas inovadoras de os implementar, sensibilizá-lo para a importância de se focar nos seus recursos pessoais e de estar desperto para a aprendizagem da flexibilidade e da criatividade, parece ser hoje em dia um caminho para a psicologia vocacional, ao contribuir para a formação nos jovens de um nível mais elevado de perceção de bem-estar (Hartung & Taber, 2008) por sentir que dispõe de recursos internos para lidar de uma forma mais positiva com a adversidade e a mudança.

A presente investigação situa-se neste contexto de desenvolvimento pessoal e vocacional do jovem e visa construir e avaliar a eficácia de um programa com atividades que sensibilizem o jovem para a importância de adotar estratégias adequadas de planeamento e exploração da carreira, e de desenvolver atitudes positivas face a si próprio e à tomada de decisão.

A base conceptual do programa parte das conceções de Super quanto ao desenvolvimento vocacional (Super 1990, modelo sobre as bases da maturidade na carreira *A person-environment interactive model*), leva em conta os pressupostos da teoria de aprendizagem da casualidade de Krumboltz (2009) e aplica o conceito de *Adaptabilidade* na carreira (Savickas, 2012), o qual integra as dimensões de *Preocupação*, *Confiança*, *Curiosidade* e *Cooperação*.

Com base nos estudos empíricos (Janeiro 2010) que confirmam a importância de componentes psicológicas tais como a *Autoestima*, as *Crenças Atribucionais* de tipo interno e a *Perspectiva Temporal de Futuro* para o desenvolvimento das atitudes de planeamento e de exploração, parte-se do princípio que o grau de *Adaptabilidade* da carreira dos jovens de 9º ano de escolaridade melhora com a perceção positiva de si próprio nestas dimensões.

É objetivo da presente investigação criar e testar um programa de intervenção vocacional em que se colocam em prática atividades que visam tomar consciência destes determinantes psicológicos e promover uma mudança positiva.

A presente dissertação está organizada em 4 capítulos. No capítulo 1 apresenta-se a revisão de literatura. No capítulo 2, *método*, apresenta-se a estrutura do programa de intervenção vocacional, os procedimentos metodológicos seguidos no estudo, a identificação dos instrumentos utilizados e a informação sobre a forma de recolha e de tratamento dos dados. No capítulo 3, *análise de resultados*, apresenta-se e explicita-se as análises estatísticas efetuadas. No capítulo 4, *discussão*, analisa-se a relação entre os dados obtidos e reflete-se sobre as implicações do estudo para investigações futuras.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Determinantes do Desenvolvimento Vocacional

A mudança social atual no sentido de uma sociedade multicultural é vivenciada diariamente pelos psicólogos dos serviços de psicologia das escolas e tem implicações no aconselhamento de carreira. Os jovens que constituem o público-alvo do aconselhamento de carreira (individual ou em grupo) apresentam alguma diversidade em termos etários, estatuto social, orientação sexual, origem cultural e étnica. São jovens com diferentes estádios de desenvolvimento pessoal, com estereótipos mais ou menos estabelecidos quanto às suas capacidades e quanto à importância da formação e para quem as intervenções só têm ressonância interna se levarem em conta a sua experiência pessoal e a sua história de vida. Desta forma, a perspetiva da intervenção centrada no autodesenvolvimento, no apoio ao desenvolvimento de valores e à tomada de decisão num mundo em que as relações com os outros são a chave para o sucesso, constitui um aspeto importante na conceção de programas de intervenção vocacional (Savickas, 1996).

O contributo de Donald Super (1990) foi fundamental para perspetivar a importância das intervenções na carreira ao longo do desenvolvimento pessoal. A base teórica apresentada pelo autor de uma forma clarividente e crítica, resiste à passagem do tempo e corresponde a uma síntese de teorias envolvidas no processo de desenvolvimento da carreira, tal como o próprio autor assinala no artigo “*A life-span*,

life-space approach to career development”, acabando por construir uma teoria integrativa do desenvolvimento vocacional e dos seus determinantes.

Na sua apresentação, Super (1990) propõe um conjunto de 14 afirmações relacionadas com o desenvolvimento vocacional que constituem uma referência e um ponto de partida para o entendimento dos conceitos relacionados com a área de intervenção no desenvolvimento da carreira: (1) a existência de variabilidade individual em termos de aptidões, personalidade, necessidades, valores, interesses, traços e autoconceitos; (2) considerando estas características, as pessoas estão mais qualificadas para umas profissões do que para outras; (3) apesar da especificidade das profissões e das suas exigências, é elevada a variabilidade individual nas profissões (a mesma profissão pode ser bem desempenhada por indivíduos diferentes e o mesmo indivíduo pode vir a ser bem sucedido em diferentes profissões); (4) apesar dos autoconceitos serem cada vez mais estáveis ao longo da vida e por isso mesmo promoverem a continuidade e a estabilidade nas escolhas e na adaptação profissional, pode haver mudanças em resultado da aprendizagem social e da experiência; (5) o processo de mudança ao longo da vida pode ser resumido numa série de estádios de vida, a saber, crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio (“*maxycycle*”) que por sua vez podem ser subdivididos em a) fases de fantasia, tentativa e realismo (fases no estádio de exploração) e b) fases de avaliação crítica e estabilidade (fases no estádio de estabelecimento). Em momentos de transição é possível conceptualizar ainda um pequeno ciclo (“*minicycle*”): de um estádio para o próximo ou de cada vez que existe uma desestabilização individual por motivos internos ou externos ao indivíduo. Esta instabilidade implica novo crescimento, re-exploração e re-estabelecimento (“*recycling*”); (6) o padrão de carreira de um indivíduo é determinado por variáveis externas (socioeconómicas), por variáveis internas (características pessoais e maturidade na carreira), pela educação e por variáveis contextuais; (7) a definição do conceito de maturidade na carreira como uma constelação de características físicas, psicológicas (cognitivas e afetivas) e sociais e da importância da preparação para lidar com as exigências dos estádios; (8) a noção de que a maturidade na carreira não representa um traço unitário e é um constructo hipotético difícil de operacionalizar; (9) o curso do desenvolvimento dos estádios pode beneficiar com intervenções facilitadoras do desenvolvimento de interesses, aptidões bem como pela exposição à realidade; (10) o processo de desenvolvimento da carreira é essencialmente um processo de implementação dos autoconceitos profissionais tendo a aprovação dos outros um papel

importante (aprendizagem interativa); (11) o compromisso entre os fatores individuais e sociais e entre os autoconceitos e a realidade é proporcionado pela aprendizagem do “feedback”; (12) a satisfação na vida e no trabalho depende da medida em que o indivíduo encontra oportunidades de expressão das suas características pessoais; (13) e desta forma, o grau de satisfação que se alcança no trabalho relaciona-se diretamente com o grau em que o indivíduo consegue implementar os seus autoconceitos; (14) embora para a maioria das pessoas o trabalho seja uma componente importante de estruturação da sua personalidade, as tradições sociais, os papéis sexuais, os estereótipos, as origens étnicas bem com as oportunidades e as diferenças individuais são determinantes importantes nas preferências pelos papéis de trabalhador, estudante, de lazer ou doméstico.

Das suas afirmações sobressai a noção da importância de encarar o desenvolvimento da carreira como um processo contínuo e dinâmico de tomadas de decisão e de adaptações, tal como já é visto hoje em dia. A ideia de ser um processo estático está completamente afastada, o que enfatiza a perspetiva da necessidade de estar alerta para as circunstâncias do meio e preparado para se adaptar à mudança.

O termo “*maturidade na carreira*”, utilizado por Super (1990) na sua descrição, aplica-se nos contextos em que é necessário estar preparado para tomar decisões, como acontece com os jovens estudantes ao longo do seu percurso educativo (Niles, Bowlsbey, 2005). Já na idade adulta, considerando que o desenvolvimento da carreira tem mais oscilações e é mais heterogéneo, pode fazer mais sentido usar o termo “*adaptabilidade*” em vez de “*maturidade*” nas referências à prontidão para tomar decisões (Super, 1998). Neste contexto de interpretação, o termo *adaptabilidade* sugere a interação e influência bilateral entre o indivíduo e os seus contextos de vida pessoal e profissional: os adultos lidam com um mundo de trabalho em mudança, têm impacto no meio e o meio tem impacto neles (Niles, Andersen e Goodnough, 1998).

Intervir em psicologia vocacional numa época em que a mudança e a instabilidade caracterizam a sociedade e em que as transições ao longo da vida acontecem de forma menos normativa do que antes, constitui um desafio (Barros, 2010). De acordo com Barros (2010), mais importante do que ajudar o jovem a refletir sobre conteúdo das suas decisões, é perspetivar uma intervenção nesta área que promova o desenvolvimento pessoal e que seja facilitadora da aquisição de competências de adaptabilidade para fazer face às alterações do contexto. Desta forma, o aconselhamento de carreira tem um

âmbito mais alargado e relaciona-se com a aprendizagem da transição para aplicação ao longo da vida.

Hoje em dia, como já tinha sido referido atrás, a heterogeneidade social dos nossos jovens implica também diferenças na forma como eles estão preparados para as tomadas de decisão: obstáculos do meio como o baixo nível económico, o racismo, as discriminações sexuais ou por outro lado, facilitadores como oportunidades de aprendizagens extracurriculares constituem-se como influências negativas ou positivas relativamente ao desenvolvimento da carreira (Niles & Harris-Bowlsbey, 2005). É neste sentido que o termo *adaptabilidade* surge como adequado nas referências atuais ao desenvolvimento da carreira dos jovens (Savickas, 1997) e é também neste contexto que a presente investigação assume e utiliza o termo de *adaptabilidade na carreira*.

Nesta referência aos determinantes relacionados com os comportamentos vocacionais, e ainda no âmbito da abordagem de Donald Super, importa referir também o modelo interativo pessoa-meio, explicativo da base da maturidade na carreira (Super, 1990). De acordo com este modelo, um *comportamento exploratório* positivamente recompensado (internamente ou por outros) está na base de uma atitude adequada de exploração. Se negativamente recompensado, leva ao *conflito* e ao *abandono*. Resolver com sucesso a fase de exploração contribui para a identificação de *figuras-chave*, pessoas que por terem sido úteis ou suscitado interesse funcionam como modelos. A experiência de sucesso ajuda a desenvolver sentimentos de *autonomia*, bem como sentimentos de que é possível controlar o presente e eventualmente o próprio futuro; por outro lado, a experiência de sucesso desenvolve interesse por aquilo em que se foi bem-sucedido. Esta descoberta da possibilidade de controlar as nossas próprias atividades leva ao desenvolvimento da *autoestima* e, ao mesmo tempo, à compreensão do tempo e da noção de que é possível planear os acontecimentos futuros. Daqui para o desenvolvimento da ideia do *planeamento* é um passo e, a esta noção, acrescenta-se a capacidade para identificar e *resolver problemas*, ou seja, tomar decisões. Neste ponto de tomada de consciência, o papel da informação alcança o valor de “trampolim” para atingir objetivos e controlar o futuro, sendo este o momento em que a informação sobre alternativas escolares e profissionais faz sentido.

Super (1990) desenvolve um pouco mais esta ideia referindo-se ao valor potencial da informação nas idades mais jovens para o despertar dos interesses: estimular e cultivar a curiosidade de uma forma positiva leva ao desenvolvimento dos interesses, à descoberta de modelos e de sentimentos de autocontrolo conforme o estágio de cada

um; esta estratégia é adequada e equilibrada desde que caminhe a par da aceitação de controlo externo (emanado de figuras de referência positivas), da autoestima, da perspetiva temporal e do planeamento. Neste sentido, a informação deixa de ser o objetivo das intervenções de carreira para ser um meio de desenvolvimento da prontidão na carreira.

Partindo da abordagem de Super (1990) relativamente ao modelo interativo pessoa-meio, Janeiro (2006; 2010) testou em que medida as dimensões psicológicas como as crenças atribucionais, a perspetiva temporal e a autoestima são consideradas determinantes essenciais para lidar de forma adequada com as situações sociais e para o desenvolvimento de atitudes de planeamento e de exploração. A autora demonstrou no estudo realizado qual o papel destas dimensões psicológicas e quais as dinâmicas motivacionais subjacentes e que influenciam as tomadas de decisão. Ao analisar os efeitos destas dimensões nas atitudes face à carreira, a autora pôs em evidência a existência de associações significativas e positivas entre as atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração e as dimensões de perspetiva temporal de futuro, atribuições internas de sucesso e autoestima geral e escolar (Janeiro, 2010). De toda a análise efetuada, a autora apresenta conclusões que despertam interesse para a intervenção vocacional ao afirmar que o jovem ao acreditar que tem controlo sobre os resultados das decisões vocacionais aumenta o sentimento de que vale a pena o investimento pessoal na direção pretendida. Isto contribui para encarar o futuro com otimismo e ter disponibilidade para traçar objetivos na carreira, condições indispensáveis para uma atitude favorável ao planeamento. Aliás, é mesmo proposto que os programas de intervenção vocacional na carreira incluam atividades relacionadas com as dimensões psicológicas envolvidas no estudo.

1.2. Processos de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional

De acordo com a teoria da tomada de decisão na carreira, um indivíduo observa um problema, o qual se apresenta como o intervalo entre a situação atual e o resultado esperado, e explora as possíveis alternativas (Lancaster, Rudolph, Perkins, e Patten, (1999). A melhor decisão será então aquela que ajuda a pessoa a alcançar os seus objetivos. Mas o problema é que as pessoas que apresentam dificuldades em tomar decisões na carreira podem ter objetivos mal definidos ou pouco claros, um conhecimento reduzido sobre as alternativas, estarem pouco motivadas para tomar

decisões ou podem ser indecisas (Fouad, Cotter, e Kantamneni (2009). A indecisão na carreira relaciona-se assim com a falta de maturidade, com a falta de informação e/ou com a informação pouco consistente (Gati, Krusz e Osipow, 1996). É neste ponto que a exploração da carreira é útil e importante (Blustein, 1997; Savickas, 2005).

A teoria da aprendizagem da casualidade, designada em inglês como “*The happenstance learnig theory*” (Krumboltz (2008), vem acrescentar significado à forma de perspetivar a carreira, bem como a própria indecisão na carreira. Em síntese, esta teoria postula que o comportamento humano é o resultado de um número elevado de experiências de aprendizagem, proporcionadas tanto por situações planeadas como por situações imprevistas. Os resultados dessa aprendizagem incluem os interesses, as aptidões, os conhecimentos, as crenças, as sensibilidades, as emoções e as ações futuras.

Considerando a atual globalização económica e a evolução tecnológica, os jovens devem estar despidos para uma participação muito pessoal e ativa na construção da sua carreira. Kromboltz apresenta 4 proposições que considera fundamentais no aconselhamento de carreira: (1) Ajudar os jovens a desenvolver ações que lhe proporcionem maior satisfação na sua vida pessoal e profissional em vez de se centrarem numa escolha de carreira. (2) Utilizar as avaliações psicológicas com o objetivo de estimular a aprendizagem sobre si próprios em vez de terem como objetivo estabelecer a combinação características pessoais/exigências das profissões. (3) Promover o envolvimento dos jovens em atividades de exploração para aprenderem a confrontar-se com acontecimentos não planeados, visto que em qualquer carreira há acontecimentos inesperados e todas as ações envolvem riscos. Neste contexto, errar é normal e constitui uma oportunidade de aprendizagem. (4) Avaliar o sucesso no aconselhamento de carreira tomando como critério de avaliação o que os jovens conseguem realizar por si próprios no mundo real, após as sessões, sendo uma das atividades a discussão e o planeamento conjunto de ações a serem concretizadas depois, e que visam uma maior satisfação com a vida. Desta forma, o aconselhamento de carreira vai muito mais além da perspetiva de ajudar a identificar objetivos e assume-se como uma relação de ajuda em que o jovem é estimulado a desenvolver ações (entrevistas, pesquisas, estabelecer contactos, fazer voluntariado, “*part-times*”) que possam clarificar o significado pessoal de vários objetivos possíveis.

Neste contexto, a indecisão deixa de ter uma conotação negativa e pode ser reequacionada como mente aberta e disponibilidade para observar e avaliar o mundo à sua volta (Krumboltz, 2008).

Estudos realizados sobre as intervenções na carreira permitem afirmar a sua eficácia tanto para as intervenções de nível individual, como para as intervenções de nível grupal (Whiston, 2002). Para além de eficaz, o aconselhamento de carreira não só promove respostas pertinentes como influencia de uma forma positiva a satisfação com a vida (Masdonati, Massoudi & Rossier, 2009).

As teorias pós modernas de intervenções no desenvolvimento da carreira são direcionadas para as experiências subjetivas de desenvolvimento da carreira (Cocram, 1997; Young, Valach & Collin, 1996) e colocam ênfase na perspetiva pessoal e na relação colaborativa entre o indivíduo e o conselheiro (Brown, 2002).

A intervenção para a construção da carreira tem como principal objetivo aumentar o nível de adaptabilidade para que o indivíduo possa mais facilmente ser autor do seu próprio desenvolvimento (Hartung & Taber, 2008). De acordo com Hartung e Taber (2008), experimentar felicidade e contentamento na vida são elementos fundamentais do bem-estar subjetivo. Ajudar as pessoas a alcançar esse nível de bem-estar no trabalho é uma tarefa relacionada com a construção da carreira.

Na mesma linha de pensamento atual face à carreira, Niles, Amundson, & Neault, (2011) propõem um modelo de intervenção relacionado com a importância de pensar a carreira de forma a ajudar o indivíduo a ser capaz de alcançar ou de ir alcançando, um estado de experiência ótimo quando as oportunidades para a ação estão em equilíbrio com as competências percebidas (“*career flow*”). A proposta dos autores passa por integrar em programas de intervenção vocacional atividades relacionadas com competências essenciais (esperança, autorreflexão, definição de objetivos, planeamento, avaliação e adaptação) suficientemente motivadoras para promover o início de atividades de planeamento e/ou gestão da carreira. O desenvolvimento destas competências e a sua integração na perspetiva individual de encarar a carreira, contribui para uma resposta mais adequada ao longo da vida, consoante as exigências postas vão sendo muito elevadas (“*whitewater*”), reduzidas (“*stillwater*”) ou as ideais (“*career flow*”). Nesta perspetiva, a esperança, por exemplo, pode ajudar as pessoas a lidar de forma adequada com experiências muito desafiadoras ou exigentes, como por exemplo, mesmo em circunstâncias laborais adversas, as crenças de autoeficácia a par da crença na organização, podem combinar-se e contribuir para manter as pessoas motivadas.

Ainda nesta revisão de literatura considera-se relevante referir outras tendências com impacto na prática da intervenção vocacional, na medida em que despertam o conselheiro para a prática da psicologia vocacional num mundo em que a mudança é

rápida, como aliás já foi sendo referido por diversos autores (Barros, 2010) e referido ao longo deste enquadramento teórico. Na teoria do caos na carreira (*“chaos theory of careers”*, CTC) a realidade é vista como um sistema dinâmico e complexo em que há um contínuo interface de influências de estabilidade por um lado, e de mudança por outro (Bright & Pryor, 2011). Os autores consideram 4 constructos fundamentais na CTC, nomeadamente a complexidade, a mudança, o acaso e a construção. De seguida apresenta-se uma síntese de cada um destes constructos. (1) Considerando a *complexidade*, os autores afirmam que o processo de tomada de decisão na carreira é sujeito a inúmeras influências as quais podem interagir de forma não previsível. Estas influências podem ter a sua origem na família, no mercado de trabalho, nos amigos, na comunicação social, nas tradições culturais, nos professores, no género, na orientação sexual, na política, no clima e na saúde. Apesar de estarem perfeitamente identificados no desenvolvimento da carreira, os autores consideram que estes fatores têm sido subestimados. (2) Os sistemas que constituem a realidade humana são sensíveis à *mudança* devido às inter-relações complexas estabelecidas. (3) O *acaso* tem um papel importante na imprevisibilidade dos acontecimentos de vida o que naturalmente é consequência das complexas interações que caracterizam os sistemas humanos (Bright, Pryor, & Harpham, 2005). Deste ponto de vista e de acordo com os autores, o acaso não é uma exceção, sendo necessário incluir a imprevisibilidade e a variabilidade na reflexão sobre a carreira (Faria e Loureiro, 2012). (4) Este contexto de falta de controlo ou de imprevisibilidade tem a mais-valia de ser uma oportunidade para o indivíduo assumir um papel de participante ativo na criação do seu próprio futuro - *construção*. Para que tal aconteça, o indivíduo, precisa de adquirir o hábito do planeamento contínuo e da observação atenta das oportunidades do meio, desenvolvendo competências de flexibilidade, criatividade e resiliência e tomando consciência de si próprio (Pryor e Bright, 2006).

Considerando a complexidade que envolve os processos de tomada de decisão é importante fazer também referência a estudos que se relacionam com o género e que contribuem com investigação sobre a natureza das diferenças nas dimensões do comportamento vocacional, tendo em conta esta variável.

Janeiro (2006) encontrou diferenças significativas nas atitudes de exploração da carreira tanto no 9º ano como no 12º ano, favoráveis às raparigas. Apesar de constatar um efeito importante do nível de escolaridade (do 9º para o 12º ano) esta evolução parece ser, no entanto, sempre mais acentuada nas raparigas (Janeiro, 2006).

Estudos de Cassie e Chen (2012) analisaram o impacto diferencial de uma intervenção na carreira com estudantes do ensino secundário, tomando como referência o género. Nesse estudo foram investigadas dimensões da maturidade na carreira como a congruência entre os interesses expressos e os interesses inventariados, a certeza na carreira, a indecisão na carreira e a auto eficácia na tomada de decisão e na exploração da carreira. Conforme referido pelos autores, a autoeficácia é integrada no contexto vocacional por Betz e Hackett (1981) e é entendida como a medida em que o indivíduo confia em si próprio e nas suas capacidades para tomar bem decisões. Os autores concluíram que em resultado da intervenção, as raparigas aumentaram o seu grau de congruência em termos de interesses e diminuíram o seu grau de indecisão na carreira, de forma significativa em ambos os aspetos. No caso dos rapazes não se registaram alterações em termos de congruência, mas sim em termos de auto eficácia na tomada de decisão na carreira, comparativamente com o grupo masculino que não beneficiou da intervenção. Cassie & Chen (2012) concluem que os estudos sugerem que para além de existirem diferenças significativas no desenvolvimento das diversas dimensões da maturidade na carreira em função do género, as próprias intervenções também têm um impacto diferenciado nos rapazes e nas raparigas. Estes dados devem ser tidos em consideração na teoria e na prática do desenvolvimento vocacional relacionado com os rapazes e as raparigas.

1.3. Estratégias de adaptabilidade na carreira

O conceito de *adaptabilidade* na carreira proposto por Savickas é entendido como a prontidão para lidar com as tarefas previsíveis de preparação e de participação no papel de trabalhador e para promover as adaptações necessárias face ao imprevisto, na sequência de mudanças no trabalho e nas condições do trabalho (Savickas, 1997).

De acordo com este autor, são propostas 4 dimensões da *adaptabilidade* na carreira (Savickas, 2012) nomeadamente a preocupação, o controlo, a confiança e a curiosidade. No que diz respeito à *preocupação* estar *preocupado* significa ter um sentimento de ser importante preparar-se para o “dia de amanhã”. É uma atitude de planeamento e de otimismo que ativa comportamentos vocacionais adequados, para enfrentar de forma realista as tomadas de decisão no futuro imediato ou a médio prazo. Por outro lado, a *falta de preocupação* na carreira é vista como *indiferença* na carreira o que reflete uma atitude de *apatia*, *pessimismo* e/ou *ausência de capacidade de*

planeamento. Neste sentido, as intervenções na carreira procuram ajudar os indivíduos a ficarem mais motivados para pensar no seu futuro como trabalhadores. Relativamente ao *controlo*, este relaciona-se com a autodisciplina e com processos de autoconsciência das tarefas de desenvolvimento vocacional que predispõe o indivíduo a comprometer-se com as tarefas e a enfrentar os momentos de transição ou decisão em vez de os adiar. Desta forma, as intervenções vocacionais deverão contribuir para desenvolver um maior controlo pessoal quanto às opções a fazer. A falta de consciência da possibilidade de *controlo* intrapessoal da carreira gera *confusão* e reflete a *indecisão* na carreira. Pode ser expressa como *procrastinação* ou *impulsividade*. Ter *confiança* significa experimentar sentimentos de autoeficácia no que diz respeito à capacidade do indivíduo para colocar em prática um plano de ação conducente a escolhas vocacionais adequadas, sabendo que tomar decisões implica resolver problemas complexos. A *falta de confiança* expressa-se numa atitude de *inibição* e de *frustração* quanto à capacidade do indivíduo para desempenhar papéis vocacionais e para alcançar metas. No que diz respeito à *confiança*, intervir do ponto de vista vocacional tem por objetivo aumentar o nível de confiança em si para alcançar metas pessoais. A *curiosidade* na carreira diz respeito à motivação para o indivíduo descobrir a melhor ligação entre si próprio e o mundo do trabalho. Ser curioso ajuda a construir a base em que assenta a realização de escolhas vocacionais coincidentes com a sua realidade pessoal, tal como esta é percebida pelo próprio. A *falta de curiosidade* promove o desenvolvimento de ideias irrealistas quanto ao mundo do trabalho e desenvolve imagens pouco definidas de si próprio neste contexto. A intervenção ao nível da *curiosidade* em termos vocacionais tem o objetivo de ajudar os jovens a aumentar a curiosidade na exploração de cenários futuros e de possíveis “self” e a realizar de uma forma sistemática a exploração do funcionamento do mundo do trabalho. Refletir sobre essas experiências contribui para fortalecer a sua autoimagem de profissional.

A dimensão psicológica de *perspetiva temporal* é uma dimensão fundamental na construção do tempo psicológico da experiência humana, dividindo-o em passado, presente e futuro (Zimbardo e Boyd, 1999). A investigação realizada demonstra que a *perspetiva temporal* tem uma grande influência no comportamento humano no que diz respeito aos julgamentos, decisões e ações (Zimbardo e Boyd, 1999). Estudos anteriores realizados por Lennings (1994) sugerem também que esta é uma variável importante na maturidade na carreira pois a atitude face ao futuro mostrou ter uma influência mais significativa do que os aspetos cognitivos, no que diz respeito à tomada de decisão na

carreira. Na mesma linha, Zimbardo e Boyd (1999) defendem que as intervenções com crianças e jovens devem promover a linguagem da perspectiva temporal de futuro.

Neste entendimento dos conceitos, a *perspetiva temporal* corresponde à maneira como os indivíduos se vêem e se orientam no tempo. O tempo é um “aliado” ou um inimigo, passa rápido ou lentamente (Janeiro, 2006). A *orientação temporal* é vista como sendo a zona do tempo em que a pessoa se situa face às tomadas de decisão (passado, presente ou futuro). A *diferenciação temporal* tem duas variáveis, a saber, a) a *densidade temporal*, entendida como o número de acontecimentos relevantes do passado, presente ou futuro e b) a *amplitude temporal*, explicada como o horizonte até onde se consegue pensar quer seja relativamente ao passado, quer seja relativamente ao futuro. A *integração temporal*, por sua vez, também tem duas variáveis, a) a *continuidade*, que é entendida como uma variável cognitiva que tem em conta a percepção da relação entre os acontecimentos de vida do passado, do presente e do futuro, e b) o *otimismo*, variável afetiva relacionada com o grau de confiança da pessoa quanto à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro (Janeiro, 2006).

Em estreita ligação com a noção de controlo no modelo de Savickas (2005) sobre a adaptabilidade, e com a noção de locus de controlo no modelo de Super (1990) sobre as bases da maturidade vocacional, o estilo atribucional é considerado como um fator que influencia a forma como o indivíduo avalia o seu desempenho, o tipo de tarefas que escolhe e, em consequência, o seu padrão de carreira (Szabo, 2006).

As crenças atribucionais são uma dimensão psicológica através da qual os indivíduos explicam as causas do sucesso ou do fracasso (Janeiro, 2006). Considera-se que para além da capacidade, o desempenho escolar bem-sucedido está relacionado com fatores motivacionais (Szabo, 2006): ter insucesso numa tarefa pode como consequência levar a redobrar o esforço para melhorar e a aumentar a persistência, o que corresponde a um padrão adaptado de resposta ou levar a comportamentos de abandono da tarefa e de demissão perante o erro, o que se relaciona com um padrão de resposta desadaptada; ter sucesso académico, por outro lado, resulta em respostas variadas como a surpresa, a satisfação, os sentimentos de competência e de confiança, o que corresponde a respostas adaptadas (Szabo, 2006). De acordo com a Szabo (2006), mesmo que as escolhas de carreira não possam ser previstas a partir do estilo atribucional de cada um, desenvolver um estilo atribucional mais adaptado e realista ajuda a melhorar o processo de tomada de decisão na carreira. É neste sentido que é adequado integrar nos programas de intervenção sessões com o objetivo de promover o desenvolvimento destes recursos

psicológicos através de tarefas que permitam experimentar o sucesso e que incluam modelos de referência bem-sucedidos nas mesmas circunstâncias (Hirschi, 2012).

Situações de reduzido envolvimento dos alunos na escola ou a baixa motivação para as atividades académicas podem relacionar-se com sentimentos negativos sobre si próprio, reveladores de baixa autoestima, o que leva a pensar que contribuir para a construção da autoestima não é um aspeto secundário, mas sim uma componente importante em programas de intervenção em contexto académico (Coopersmith, 1981).

Coopersmith (1981) define a autoestima como a avaliação que a pessoa faz de si própria e que reflete uma atitude de aprovação ou de desaprovação, indicando a extensão em que o indivíduo acredita em si próprio como capaz, com significado e com valor. Esta avaliação pessoal de mérito transparece nas atitudes da pessoa relativamente ao *self*.

A ideia que cada um tem de si próprio quanto ao seu valor como pessoa e que corresponde à sua autoimagem, deriva largamente do feedback das pessoas de referência para si, como sejam os pais, os professores e os pares. A autoimagem funciona então como o contendor das perceções e das opiniões que cada um tem sobre si próprio. A autoestima é composta pelas atitudes e pelos valores, tanto positivos como negativos, que a pessoa percebe na sua autoimagem e pela avaliação que faz sobre isso. A autoestima surge como uma das metadimensões mais importantes associadas aos autoconceitos e Super (tal como citado por Janeiro 2006) define-a como a autoavaliação relativamente ao *self*, considerando a sua tonalidade afetiva.

1.4. Objetivos e hipóteses

É objetivo da presente investigação conceber um programa de intervenção vocacional assente nas perspetivas construtivistas e estudar a influência desse programa na adaptabilidade na carreira dos alunos de 9º ano de escolaridade.

Hipótese 1

Espera-se que o grau de adaptabilidade na carreira dos jovens de 9º ano de escolaridade se relacione positivamente com as dimensões da orientação para o futuro, atribuições internas de sucesso e autoestima.

Hipótese 2

Espera-se que os alunos que participaram na intervenção vocacional em formato programa melhorem o grau de adaptabilidade da carreira, avaliada com o *Inventário de Maturidade na Carreira (CMI)*.

Hipótese 3

Espera-se que os jovens do grupo experimental apresentem uma mudança no sentido positivo nos indicadores relacionados com a orientação para o futuro e com as atribuições internas de sucesso.

Hipótese 4

Espera-se que os jovens do grupo experimental obtenham resultados mais elevados após a intervenção nas dimensões de adaptabilidade, relativamente aos jovens do grupo controlo, avaliada com o *Inventário de Maturidade na Carreira (CMI)*.

Hipótese 5

Espera-se que os jovens do grupo experimental apresentem uma mudança no sentido positivo nos indicadores relacionados com a orientação para o futuro e com as atribuições internas de sucesso, relativamente ao grupo controlo.

Hipótese 6

Espera-se que as raparigas do grupo experimental obtenham resultados mais elevados do que os rapazes nas dimensões de adaptabilidade, relativamente às raparigas do grupo controlo, avaliadas com o *Inventário de Maturidade na Carreira (CMI)*.

MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram no estudo 169 alunos do 9º ano de escolaridade, de duas escolas de ensino público do concelho de Sintra, uma escola do Agrupamento de escolas de Mem Martins, a ES Mem Martins e outra escola do Agrupamento de escolas Ferreira de Castro, a EB 2,3 Ferreira de Castro.

A Tabela 1 apresenta o número de participantes envolvidos no estudo em cada um dos Agrupamentos.

Tabela 1. Distribuição dos participantes por escolas

	N	%
Agrupamento de escolas de Mem Martins	82	49
Agrupamento de escolas Ferreira de Castro	87	51
Total	169	100

Como se pode ver na Tabela 1, 49% dos participantes pertencem ao Agrupamento de escolas de Mem Martins e 51% ao Agrupamento de escolas Ferreira de Castro.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes, tendo em conta as idades.

Tabela 2. Distribuição dos participantes por idade

Agrupamento Escolas Ferreira de Castro			Agrupamento Escolas Mem Martins		Grupo total	
Idades	N	% relação c/grupo total	N	% relação c/grupo total	N	
13	1	1,1%	3	3,7%	4	2,4%
14	49	56,3%	42	51,2%	91	53,8%
15	24	27,6%	17	20,7%	41	24,3%
16	10	11,5%	12	14,6%	22	13,0%
17	3	3,4%	7	8,5%	10	5,9%
18	0	0,0%	1	1,2%	1	0,6%
TOTAL	87	100,0%	82	100,0%	169	100,0%

As idades estão situadas entre os 13 e os 18 anos, apenas um participante tinha 18 anos e quatro participantes 13 anos, à data do levantamento de dados para o estudo.

Como pode observar-se, 91% dos participantes tem idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Relativamente à média etária, esta é de 14.68 e o desvio-padrão de 0.98.

A Tabela 3 apresenta a média das idades de todos os alunos envolvidos no estudo.

Tabela 3. Média etária dos participantes

Escolas	Média de idades	N	Desvio-padrão	Idade mínima	Idade máxima
Agrupamento Escolas Ferreira de Castro	14,60	87	.84	13	17
Agrupamento Escolas Mem Martins	14,77	82	1.10	13	18
TOTAL	14,68	169	.98	13	18

A Tabela 4 apresenta a distribuição dos participantes em termos de género.

Tabela 4. Distribuição dos participantes quanto ao género

Sexo	Agrupamento Escolas Ferreira de Castro		Agrupamento Escolas Mem Martins		Grupo total	
	N	%	N	%	Total por sexo	%
Feminino	38	43.7%	41	50%	79	46.7%
Masculino	49	56.3%	41	50%	90	53.3%
TOTAL	87	100%	82	100%	169	100%

Do grupo total, 46.7 % são do sexo feminino e 53.3% do sexo masculino. No caso dos participantes do Agrupamento de escolas de Mem Martins há equilíbrio entre o número de rapazes e o de raparigas. No Agrupamento Ferreira de Castro, o número de rapazes é ligeiramente superior.

O grupo de 82 participantes do Agrupamento de escolas de Mem Martins constituiu o grupo experimental (GE) e o grupo de 87 participantes do Agrupamento de escolas Ferreira de Castro foi o grupo controlo (GC).

2.2. Instrumentos utilizados e respetivas adaptações

Ao longo da intervenção os instrumentos de observação psicológica inerentes ao estudo e designados para o efeito como *questionários de adaptabilidade*, foram utilizados para avaliar o efeito do programa de intervenção nos participantes.

Descrevem-se os instrumentos que foram utilizados, nomeadamente o *Inventário de Maturidade na Carreira* (CMI), *forma de adaptabilidade* (Savickas & Porfeli, 2011; Janeiro, Ribas e Mota, 2013), o *Inventário de Perspetiva Temporal* (IPT) (Janeiro, 2006; 2012) e a *Escala de Atribuições para a Carreira* (ECA) (Janeiro, 2006; 2011). O *Inventário de Autoestima* (SEI) (Coopersmith, 1986; adaptação portuguesa Janeiro, 1997) foi utilizado apenas no primeiro momento para permitir a análise e discussão da hipótese 1.

O *Inventário de Maturidade na Carreira* (CMI) (Anexo 1) é apresentado por Savickas e Porfeli em 2011 como uma nova versão da primeira medida “*paper-and-pencil*” do desenvolvimento vocacional administrada inicialmente em 1961 (Savickas & Porfeli, 2011). A versão apresentada neste estudo contém 24 itens distribuídos de forma equilibrada por 4 escalas (6 itens por escala) designadas por *Concern*, *Confidence*, *Curiosity* e *Consultation*. A sua aplicação permite obter dois tipos de resultados: um resultado para cada uma das 4 escalas e um resultado global que deriva do somatório das escalas de *Concern*, *Confidence* e *Curiosity*, designado pelos autores como *Readiness* e entendido como um indicador de *Adaptabilidade*. Os 24 itens têm um tipo de resposta dicotómica (escala de Thurstone): concordo/não concordo. Na cotação dos resultados, os itens 8, 12, 20 e 24 são itens inversos.

A escala de *Preocupação* avalia até que ponto o indivíduo se sente envolvido com o processo de tomada de decisão, procurando saber e antecipando decisões. A escala de *Confiança* avalia até que ponto o indivíduo confia na sua capacidade para tomar decisões de forma sensata e realista, antecipa o sucesso na resolução dos problemas e enfrenta os desafios com segurança. A escala de *Curiosidade* avalia até que ponto o indivíduo explora o mundo do trabalho e procura informação sobre as profissões reduzindo a confusão no processo de tomada de decisão. A escala de *Cooperação* avalia até que ponto o indivíduo procura o conselho de outros para o seu processo de tomada de decisão, procurando indagar como tomar bem decisões em vez de querer apenas saber qual a decisão a tomar.

Nos resultados do estudo efetuado por Savickas & Porfeli (2011), os autores alteram a designação desta escala e em vez de *Controlo* passam a designá-la por *Cooperação* (*Consultation*), tendo em conta a análise fatorial e o conteúdo dos itens, sendo os resultados elevados indicadores de que o indivíduo consulta a família e os amigos para tomar decisões de carreira num estilo relacional de interdependência, e os resultados baixos indicadores de que o indivíduo prefere tomar decisões de acordo com

um estilo relacional de independência. Foi esta a designação adotada no presente estudo relativamente a esta escala.

Na análise psicométrica do instrumento, os autores apresentam os seguintes coeficientes alfa para as escalas: *Concern* =.62, *Consultation* =.69, *Curiosity* =.74 e *Confidence* =.78 e *Readness* (18 itens) =.84 que, com exceção do coeficiente da escala *Concern*, são resultados indicadores de um adequado grau de precisão (Savickas & Porfeli, 2011).

Na adaptação para português de Janeiro, Ribas e Mota (2013) os valores de coeficiente alfa foram os seguintes: *Preocupação* =.73, *Curiosidade* =.65, *Confiança* =.68 e *Cooperação* =.47. Esta adaptação do CMI integra, para além de outros, dados do presente estudo.

O *Inventário de Perspetiva Temporal* (IPT) utilizado no presente estudo está organizado em quatro escalas, é constituído por um total de 32 itens e foi desenvolvido por Janeiro em 2006 (Janeiro, 2006; 2012). As escalas são as seguintes: *Orientação para o Futuro*, *Orientação para o Presente*, *Orientação para o Passado* e *Visão Negativa do Futuro*. A escala de *Orientação para o Futuro* é constituída por 16 itens e avalia as dimensões da perspetiva temporal de futuro tais como a extensão, a densidade, a clareza, a continuidade e o otimismo. A escala de *Orientação para o Presente* tem 8 itens sobre as ideias relacionadas com o presente, sendo exemplo o item “eu acho que a vida é para ser vivida um dia de cada vez”. A escala de *Orientação para o Passado* tem 4 itens sobre ideias em relação ao passado, como por exemplo “gostava de voltar a ser criança porque nessa altura era tudo mais fácil”. A escala de *Visão Negativa do Futuro* é composta por 4 itens sobre as percepções negativas ou ansiosas quanto ao futuro, como por exemplo “quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar”. A resposta ao questionário é dada utilizando uma “rating scale” (escala de Likert) de 7 pontos, desde 1 = *discordo completamente* até 7 = *completamente de acordo*. É obtido um resultado por escala que resulta do somatório das respostas para cada uma delas. Na cotação dos resultados, os itens 12, 20, 22 e 24 são itens inversos.

A análise psicométrica do instrumento mostrou os seguintes coeficientes de precisão: *Orientação para o Futuro* =.86, *Orientação para o Presente* =.76, *Visão Negativa do Futuro* =.76 e *Orientação para o Passado* =.51. De acordo com os autores, a análise em componentes principais determinou uma estrutura em 4 fatores (Janeiro 2006).

Com a utilização deste instrumento é possível ajudar o jovem a situar-se em termos de perspectiva temporal e contribuir no âmbito do programa, para a construção de uma perspectiva positiva face ao futuro.

A *Escala de Atribuições para a Carreira* (ECA) foi desenvolvida por Janeiro (2006, 2011) e tem por objetivo avaliar as crenças atribucionais relacionadas com a carreira. A escala é composta por 22 itens distribuídos por 2 subescalas: a escala de *Atribuições Internas* e a escala de *Atribuições Externas*, cada uma com 11 itens. Cada uma destas subescalas está dividida, por sua vez, em 3 outras escalas agrupando cada uma delas os itens relacionados com sucesso, fracasso e com tomada de decisão, formando ao todo 6 escalas: (1) *Atribuições Internas de Sucesso*, (2) *Atribuições Internas de Fracasso*, (3) *Atribuições Internas de Tomada de Decisão*, (4) *Atribuições Externas de Sucesso*, (5) *Atribuições Externas de Fracasso* e (6) *Atribuições Externas de Tomada de Decisão*.

Refere-se agora o significado de cada uma destas subescalas: *Atribuição Externa de Sucesso* significa atribuir o sucesso a atividades fáceis, à ajuda de outros ou à sorte; *Atribuição Externa de Fracasso* relaciona-se com a atribuição do fracasso à falta de sorte, a obstáculos ou à falta de apoio dos outros; *Atribuição Externa de Tomada de Decisão* significa atribuir as decisões à influência dos outros, ao acaso ou aos limites da sociedade; *Atribuição Interna de Sucesso* significa atribuir o sucesso a competências internas como o empenho, o trabalho e o esforço; *Atribuição Interna de Fracasso* relaciona-se com a atribuição do insucesso à falta de capacidades, a não trabalhar bem ou a pouco esforço desenvolvido; por fim, a *Atribuição Interna de Tomada de Decisão* significa pensar em si próprio e nas suas características pessoais antes de tomar decisões.

A resposta ao questionário é dada utilizando uma escala de Likert de 7 pontos, desde 1 = *discordo completamente* até 7 = *completamente de acordo*. É obtido um resultado por escala que resulta do somatório das respostas para cada uma delas.

A análise das características psicométricas do instrumento (Janeiro, 2011) demonstrou para a escala de *Atribuições Externas* o valor alfa =.73 e para a escala de *Atribuições Internas* o valor alfa =.70. A análise em componentes principais identificou três grandes dimensões no que diz respeito às atribuições para a carreira: uma relacionada com as atribuições externas, outra relacionada com as atribuições internas de fracasso e, por fim, uma outra relacionada com as atribuições internas de sucesso. A análise referida permitiu ainda verificar que o polo de atribuições externas tinha uma

estrutura uni-fatorial e que o polo de atribuições internas tinha uma estrutura bi-fatorial em que eram distintas as atribuições de sucesso e as atribuições de fracasso. A análise dos resultados obtidos com a escala, no presente estudo, seguiu estas orientações, considerando as seguintes 3 subescalas: de (1) *Atribuições Internas de Sucesso* (itens das subescalas de *Atribuições Internas de Sucesso* e *Atribuições Internas de Tomada de Decisão*), (2) *Atribuições Internas de Fracasso* e (3) *Atribuições Externas* (itens das subescalas de *Atribuições Externas de Sucesso*, *de Fracasso* e *de Tomada de Decisão*).

Com este instrumento de observação psicológica é possível contribuir para a reflexão sobre o estilo atribucional e a sua influência nas tomadas de decisão na carreira.

O *Inventário de Autoestima* (SEI) (Coopersmith, 1986; adaptação portuguesa Janeiro, 1997) mede quatro domínios da autoestima (familiar, social, escolar e geral) e a escala é composta por 58 itens, sendo 26 da escala de autoestima geral, e 8 de cada uma das outras escalas. O Inventário inclui ainda uma escala de insinceridade com 8 itens.

Cada item consiste na descrição de um traço pessoal relativamente ao qual o indivíduo responde *parecido comigo, diferente de mim*, referindo-se à avaliação que faz de si próprio naqueles traços e que reflete uma atitude de aprovação ou desaprovação sobre si próprio, a qual é usualmente mantida (Coopersmith, 1981, citado por Janeiro, 2008). O resultado é obtido pelo somatório de todos os itens (*Autoestima total*), havendo também resultados parcelares para a *Autoestima Familiar*, *Social*, *Familiar e Geral*. A versão portuguesa do *Inventário de Autoestima* (Janeiro, 1997; Janeiro & Marques, 1999) encontrou coeficientes alfa que variavam entre .80 e .92. No estudo Janeiro & Marques 2009, são referidos os seguintes valores: *Autoestima total* (.82), e coeficientes para as subescalas que variavam entre .78 para a *Autoestima Geral* e .58 para a *Autoestima Social*.

2.3. Procedimentos

2.3.1. Programa de Intervenção Vocacional “Como Desenvolver um Bom *Software*”

No âmbito do presente estudo foi concebida uma intervenção vocacional de cariz construtivista destinada aos jovens de 9º ano de escolaridade, sendo construído um programa com 11 sessões que visam desenvolver a consciência de si próprio, promover estratégias adaptativas e facilitar o processo de tomada de decisão. O programa aplicado teve como base teórica os modelos de Adaptabilidade na Carreira (Savickas, 2005) e do

Desenvolvimento da Maturidade na Carreira de Super (1990) descritos no enquadramento teórico, integrando assim, para além das dimensões da Adaptabilidade, as componentes de perspetiva temporal, crenças atribucionais e autoestima.

Foi definido um cronograma para a realização do programa. O programa de intervenção vocacional foi organizado em 4 módulos: o Módulo 1, Tomar Consciência de Mim Próprio, o Módulo 2, Conhecer as Alternativas do Sistema de Ensino Português, o Módulo 3, Conhecer os Interesses e as Aptidões e o Módulo 4, Projeto Pessoal. Os objetivos por módulo foram os seguintes: (Módulo 1) Conhecer os determinantes psicológicos envolvidos no processo de tomada de decisão e promover a autorreflexão com base em dinâmicas de grupo e fichas individuais, (Módulo 2) Conhecer as alternativas de formação, (Módulo 3) Desenvolver o conhecimento de si próprio através da reflexão sobre interesses e aptidões e (Módulo 4) Desenvolver um projeto pessoal consistente e realista relativamente à continuação de estudos no ensino secundário. Na sua totalidade o programa desenvolvido com o grupo experimental foi composto por 11 sessões (10 sessões com o grupo-turma e 1 sessão com sub-grupos de 3 alunos). Apresenta-se de forma sucinta os objetivos e as principais atividades das sessões em cada módulo.

No Módulo 1 as sessões foram planeadas de modo a respeitar o seguinte formato: (a) início para apresentar o tema ou relembrar a sessão anterior, (b) introdução com recurso a power point de curta duração relacionado com o assunto do dia, (c) partilha de ideias e/ou registo em fichas individuais ou de grupo, (d) avaliação qualitativa da sessão (“aprendi que...” / “posso melhorar em...”) e /ou apresentação de vídeo. Descrevem-se de seguida as sessões do Módulo 1. A sessão 1 designou-se por “Percurso de rio/percurso de carreira” e teve como objetivo conhecer o conceito de carreira através da metáfora “career flow” e estabelecer a relação entre a descida de um rio em canoa (vídeo “*Descida do rio Nabão 2012*”) e o percurso de carreira, bem como sensibilizar para a tomada de consciência do diálogo interno (ficha). Esta sessão está relacionada com as estratégias de *Adaptabilidade de Cooperação* e de *Confiança*. A sessão 2 designou-se “Bem-vindo ao futuro!” e teve como objetivo sensibilizar para a importância de desenvolver uma atitude positiva quanto ao planeamento. Após a apresentação do “caso do Miguel” (aluno de 9º), a atividade consistia em identificar “desejos” e “medos” (cartões) e construir uma linha da vida tendo como referência a análise SWOT (fragilidades, pontos fortes, oportunidades e ameaças). Os registos foram feitos pela psicóloga. Esta sessão relação com as dimensões *Preocupação* e *Orientação*

para o Futuro. A sessão 3 designou-se por “Porque é que eu penso assim?” e tinha por objetivo sensibilizar para a importância de refletir sobre o seu estilo atribucional de interpretação de sucesso e de fracasso. Eram distribuídos casos de jovens bem-sucedidos / mal-sucedidos e pedida a análise de acordo com os seguintes parâmetros “o que pensa no momento”, “motivos para o sucesso”, “motivos para o fracasso”. No final foi passado o vídeo “*The hall of fame – the script*”. A discussão foi feita em grupo e os registos feitos pela psicóloga. Esta sessão relaciona-se com *Confiança* e *Crenças atribucionais*. A sessão 4 foi designada por “gostar de mim/não gostar de mim... who knows?” e tinha por objetivo sensibilizar para as dimensões do autoconceito e reconhecer a importância de desenvolver uma autoestima positiva. Após reflexões em grupo sobre o significado de autoestima a atividade consistiu em identificar para cada um, 3 qualidades dos colegas, colocar em post-it e afixar na parede por baixo do nome de cada aluno. No final o vídeo apresentado foi “*Glee born this way*”. As características positivas identificadas foram recolhidas e posteriormente foi elaborado um diploma por aluno (Anexo 2). Esta sessão relaciona-se com as dimensões de *Confiança* e *Autoestima*.

No Módulo 2 as sessões 5 e 6 tiveram por objetivo introduzir informação pertinente sobre o sistema educativo português contribuindo para desenvolver ideias realistas quanto às alternativas. As sessões foram realizadas com recurso a power point e foi preenchida uma ficha individual de projetos. Este módulo relaciona-se com as dimensões de *Curiosidade* e *Preocupação* do modelo de Adaptabilidade.

No Módulo 3 as sessões 7, 8, 9 e 10 tiveram por objetivo aprofundar o autoconhecimento através da resposta a testes de interesses e de aptidões para posterior elaboração de perfis.

Por fim, o Módulo 4, sessão 11 teve por objetivo promover uma análise personalizada dos dados recolhidos ao longo das sessões, devolver resultados e colaborar na formulação de um projeto pessoal. Esta etapa prolongou-se por 1 mês, uma vez que os jovens foram divididos em subgrupos de 2/3 alunos. Neste módulo fez-se a integração de todas as dimensões trabalhadas ao longo das sessões no projeto pessoal de cada jovem e estabeleceu-se a ligação com a tomada de decisão. Foi no momento destas sessões que cada aluno recebeu o diploma de características positivas da atividade da sessão 4, Módulo 1, bem como uma ficha síntese (Anexo 3).

2.3.2. Implementação do Programa e Recolha de Dados

A intervenção decorreu entre Janeiro e Junho de 2013. No Agrupamento de escolas de Mem Martins as atividades relacionadas com o programa vocacional aplicado às turmas do grupo experimental realizaram-se no tempo letivo de 45 minutos da aula de Educação Visual, com o conhecimento e a autorização da Direção e dos respetivos encarregados de educação. O Módulo 4 (projeto pessoal) foi realizado no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação.

As autorizações dos pais foram obtidas pela psicóloga em reuniões com os encarregados de educação promovidas pelos diretores de turma (início do 2º período, em Janeiro de 2013) (Anexo 4). No Agrupamento de escolas de Mem Martins o projeto foi integrado no âmbito do plano de atividades do Serviço de Psicologia e Orientação.

Para intervir no Agrupamento de escolas Ferreira de Castro foi previamente obtida a autorização na Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) através do registo no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Anexo 5A e Anexo 5B). Posteriormente, em reunião com a Direção do Agrupamento de escolas Ferreira de Castro foi apresentado o projeto de investigação. Neste agrupamento foram envolvidos os professores de 9º ano que eram Diretores de turma e o professor da disciplina de TIC: os primeiros estabeleceram os contactos com os encarregados de educação para obter autorização para os filhos participarem no estudo (Anexo 6); o segundo cedeu a aula para aplicação dos questionários nas turmas.

Os questionários de adaptabilidade (CMI, IPT e ECA) foram aplicados em 2 momentos diferentes (Janeiro e Junho), tanto no grupo controlo como no grupo experimental, correspondendo aos momentos de início e fim das intervenções.

No caso do Agrupamento de escolas de Mem Martins os questionários foram aplicados antes e depois do programa com o grupo experimental.

No caso do Agrupamento de escolas Ferreira de Castro os questionários foram aplicados com o mesmo intervalo de tempo, tendo estas turmas participado numa sessão de informação sobre as alternativas do sistema educativo português (grupo controlo).

Nos momentos de aplicação dos questionários de adaptabilidade (pré-teste e pós-teste) foi utilizada a aula de TIC por possibilitar a resposta usando equipamento informático individual. Os questionários de adaptabilidade foram respondidos na presença da psicóloga, recorrendo à plataforma *googledocs online* para a recolha dos dados. Este procedimento estendeu-se às 8 turmas dos 2 Agrupamentos.

2.4. Procedimentos de Análise dos Resultados

O estudo teve um desenho quasi-experimental para permitir observar o efeito do programa (variável independente) na adaptabilidade dos jovens de 9º ano (variável dependente). Para operacionalizar esta observação foi efetuada a comparação dos resultados dos 2 momentos em cada um dos grupos (comparação intra-grupal). Foi efetuada também a comparação dos resultados entre os grupos controlo e experimental no que diz respeito ao 1º e ao 2º momento (comparação inter-grupal).

Os procedimentos estatísticos utilizados na análise dos resultados obtidos no estudo foram os seguintes: (1) Analisar as características psicométricas dos instrumentos utilizados (CMI, IPT, ECA e SEI). Para o CMI, e atendendo que este é um instrumento ainda em processo de adaptação para português, foi feita uma análise em componentes principais para explorar a estrutura fatorial do instrumento. Em todos os instrumentos foi determinado o coeficiente de precisão para analisar a consistência interna ao nível dos itens (alfa de Cronbach) para toda a amostra. (2) Analisar a relação entre variáveis no primeiro momento através da utilização da estatística correlacional de Pearson. (3) Efetuar a comparação intra-grupal utilizando o teste *t-student* para amostras emparelhadas e (4) efetuar a comparação inter-grupal utilizando o teste *t-student* para amostras independentes.

Por último refere-se ainda o procedimento usado no fim do programa de intervenção vocacional com o grupo experimental, para obter a opinião dos jovens relativamente ao programa “Como Obter um Bom Software”.

Foram inquiridos 69 jovens de forma anónima quanto aos aspetos “interesse das sessões”, “utilidade das sessões” e “relacionamento da psicóloga”, tendo as respostas sido recolhidas de acordo com uma escala de 1 a 5 em que 1 corresponde a “muito insuficiente”, 2 a “insuficiente”, 3 a “suficiente”, 4 a “bom” e 5 corresponde a “muito bom”.

RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados da investigação realizada e efetua a análise para posterior discussão. Este capítulo vai ser dividido em 3 partes. Na primeira é efetuado o estudo das características psicométricas do Inventário de Maturidade na carreira (CMI), sendo feita uma análise em componentes principais e o estudo dos coeficientes de precisão das subescalas. Na segunda parte é efetuado o estudo da consistência interna dos outros instrumentos utilizados no estudo e efetuada a análise de correlações entre as escalas do *Inventário de Maturidade na Carreira* (CMI), do *Inventário de Perspetiva Temporal* (IPT), da *Escalas de Atribuições para a Carreira* (ECA) e do *Inventário de Autoestima* (IAE). Na terceira parte deste capítulo apresentam-se os resultados das comparações dos grupos em momentos diferentes e entre os grupos em cada momento, tal como definido no desenho experimental do estudo.

Para estudar a estrutura fatorial do Inventário de Maturidade da Carreira (CMI) foi efetuada uma análise em componentes principais ao nível dos itens, para isolar as dimensões e compreender a relação entre as variáveis (Marôco, 2011). De acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1 (*critério de Kaiser*), é possível organizar a informação relacional em 7 componentes. Já a observação da representação gráfica dos valores próprios em função de cada uma das componentes principais respetivas (*screeplot*), que permite compreender qual a importância relativa de cada fator para a variância total, indica 3 a 4 factores acima da linha de corte.

Atendendo à estrutura conceptual proposta por Savickas e Portfeli (2011) optou-se por reter as 4 primeiras componentes encontradas por estes autores e utilizá-las na presente investigação.

A soma dos valores próprios destas quatro componentes explica cerca de 43% da variabilidade dos resultados.

Na Tabela 5 apresenta-se a matriz fatorial rodada pelo método varimax, que tem por objetivo obter uma estrutura fatorial em que apenas uma e só uma das variáveis originais está fortemente associada com um único fator, e pouco associada com os restantes fatores.

Tabela 5. Matriz fatorial rodada do *Inventário de Maturidade da Carreira (CMI)*

	1	2	3	4
1- Não faz sentido decidir sobre uma atividade profissional quando o futuro é tão incerto.	.62			
5 - Não me vejo a ficar muito preocupado com a minha futura atividade profissional	.83			
9 - Raramente penso na área profissional que quero seguir	.76			
13 - Não me vou preocupar com a escolha de uma área profissional até ter terminado a escola	.87			
17 - No que toca à escolha de uma área profissional, algo há-de surgir, mais cedo ou mais tarde				.67
21 - Não consigo encontrar nenhum trabalho que me atraia muito	.74			
3 - Tenho tantos interesses que se torna difícil escolher apenas uma atividade profissional		.59		
7 - Parece que cada pessoa me diz uma coisa diferente, por isso não sei que área profissional escolher		.64		
11 - Estou sempre a mudar a minha escolha profissional	.47			
15 - Às vezes fantasio sobre o que quero ser, mas ainda não me decidi		.73		
19 - Há muitas coisas a considerar na escolha de uma atividade profissional, é difícil tomar uma decisão		.59		
23 - Não consigo compreender como algumas pessoas podem ter tantas certezas sobre o que querem fazer no futuro.		.54		
2 - Sei muito pouco sobre o que é exigido nas profissões		.34		
6 - Não sei o que fazer para conseguir o tipo de trabalho que quero		.61		
10 - Estou a ter dificuldade em preparar-me para a atividade profissional que quero exercer		.61		
14 - Não sei que curso devo escolher		.72		
18 - Não sei se os meus planos profissionais são realistas		.40		
22 - Penso frequentemente em como poderei conciliar o tipo de pessoa que sou com o tipo de pessoa que gostaria de ser profissionalmente	-.53			
4 - Escolher uma atividade profissional é algo que se faz sozinho				.67
8 - Quando há dúvidas sobre o que se quer fazer, pede-se conselhos aos pais e amigos			.55	
12 - Quando se trata de escolher uma carreira, peço a outras pessoas que me ajudem			.71	
16 - Irei escolher a minha carreira sem dar atenção às ideias das outras pessoas				.41
20 - É importante trocar ideias com os amigos mais próximos antes de fazer uma escolha profissional			.68	
24 - Ao fazer escolhas de carreira deve ter-se em atenção os pensamentos e os sentimentos das pessoas da família.			.58	
Valores Próprios	4.80	3.40	1.74	1.38

O primeiro fator explica 18,92 % da variância total dos resultados e apresenta com pesos fatoriais superiores a .50, os itens 13, 5, 9, 21, 1, 11 e 22. O segundo fator reúne os itens 14, 15, 7, 6, 10, 3, 19, 23, 18 e 2 e explica 9.14% da variância total. O terceiro fator é definido pelos itens 12, 20, 24 e 8 e explica 7.97 % da variância total. O quarto fator reúne os itens 17, 4 e 16 e explica 6.19 % da variância.

Comparando esta estrutura fatorial com a que é proposta pelos autores no estudo referido acima, verifica-se que o primeiro fator é idêntico ao fator designado pelos autores como *Preocupação*, e que apenas o item 17 se afasta deste fator. Do segundo fator designado por *Confiança*, apenas o item 11 se afasta na atual solução. No entanto, este fator reúne um outro conjunto de itens que os autores incluem sob a designação de *Curiosidade*, e que são os itens 2, 6, 10, 14 e 18.

Nas duas tabelas seguintes (Tabela 6 e Tabela 7) apresentam-se as características psicométricas dos instrumentos em termos de coeficiente de precisão (alfa) e em termos de correlações entre as várias dimensões.

A Tabela 6 apresenta o valor do coeficiente alfa para as escalas.

Tabela 6. Determinação do coeficiente alfa		
Escalas	Dimensões das escalas	alfa
CMI Inventário de maturidade na carreira	Preocupação	.55
	Confiança	.75
	Curiosidade	.65
	Cooperação	.65
	Adaptabilidade	.77
IPT Inventário de perspetiva temporal	Orientação para o Futuro	.85
	Orientação Presente	.82
	Orientação Passado	.57
	Visão Neg. Futuro	.65
ECA Escala de crenças atribucionais	Atribuição Inter. Sucesso	.66
	Atribuição Int. Fracasso	.73
	Atribuições Externas	.74
SEI Inventário de autoestima	Autoestima Total	.88

Como é possível verificar pela observação da Tabela 6, a consistência interna das diversas escalas é adequada, em termos gerais, salientando-se os seguintes aspetos: no *Inventário de Maturidade na Carreira*, apenas a escala de *Preocupação* tem um valor alfa baixo (.55), sendo os valores da escala total (*Adaptabilidade*) (.77), *Confiança* (.75), *Curiosidade* (.65) e *Cooperação* (.65) considerados adequados. As escalas do *Inventário de Perspetiva Temporal*, apresentam valores entre .57 e .85. No caso da *Escala de atribuições para a Carreira* os valores obtidos situam-se entre .66 e .74. O *Inventário de autoestima* demonstra também um grau de precisão elevado expresso na escala de *Autoestima total* (.88).

A Tabela 7 apresenta os valores obtidos no estudo das correlações entre todas as escalas usadas com os participantes.

Tabela 7. Matriz de correlações (n=169)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Preocupação	1.00												
Confiança	,16*	1.00											
Curiosidade	,11	,57**	1.00										
Cooperação	-,01	-,30**	-,19*	1.00									
Orientação Futuro	,36**	,54**	,60**	-,09	1.00								
Orientação Presente	-,42**	-,25**	-,29**	,09	-,43**	1.00							
Orientação Passado	-,11	-,32**	-,16*	,20**	-,16*	,32**	1.00						
Visão Neg. Futuro	-,21**	-,29**	-,41**	,03	-,35**	,48**	,24**	1.00					
Atrib. Inter. Sucesso	,12	,08	,19*	-,02	,34**	-,07	,05	-,20**	1.00				
Atrib. Int. Fracasso	-,03	-,04	-,01	-,02	-,05	,03	,21**	,06	,30**	1.00			
Atrib. Externas	-,14	-,24**	-,23**	,37**	-,20*	,33**	,41**	,33**	,01	,32**	1.00		
Autoestima Total	,05	,34**	,46**	-,06	,47**	-,18*	-,116	-,36**	,16*	-,16*	-,25**	1.00	
CMI Total	,49**	,84**	,82**	-,25**	,69**	-,42**	-,29**	-,42**	,17*	-,08	-,28**	,41**	1.00

** Correlação significativa ao nível de significância de 0.01
* Correlação significativa ao nível de significância de 0.05

Com base na análise da Tabela 7, passa-se a descrever as correlações ao nível de significância de 0.01. Verificamos a existência de correlações significativas e positivas entre a escala *Adaptabilidade*, e as 3 escalas que compõem esta dimensão, *Preocupação* (.49**), *Confiança* (.84**) e *Curiosidade* (.82**), e uma correlação inversa com a escala de *Cooperação* (-.25**). A correlação entre *Cooperação* e *Confiança* é no mesmo sentido (-.30**). A correlação entre *Confiança* e *Curiosidade* tem um sentido positivo (.57**). Relativamente às outras escalas, a *Adaptabilidade* tem uma correlação positiva com a *Orientação para o futuro* (.69**) e com a *Autoestima Total* (.41**), e tem correlações negativas com as escalas de *Orientação para o Presente* (-.42**), *Orientação para o Passado* (-.29**), *Visão Negativa do Futuro* (-.42**) e *Atribuições Externas* (-.28**).

Observando agora as correlações da escala de *Orientação para o Futuro*, verificamos que existem correlações positivas com as escalas de *Autoestima Total* (.47**) e de *Atribuições Internas de Sucesso* (.34**) e correlações negativas com as escalas de *Orientação para o Presente* (-.43**) e *Visão Negativa de Futuro* (-.35**), o que aliás seria de esperar.

Por outro lado, a *Orientação para o Passado* correlaciona-se positivamente com a *Visão Negativa do Futuro* (.24**), com a escala de *Atribuições Internas de Fracasso* (.21**) e também com a de *Atribuições Externas* (.41**).

A escala de *Visão Negativa do Futuro* apresenta ainda uma correlação negativa com a escala de *Atribuições Internas de Sucesso* (-.20**) e com a *Autoestima Total* (-.36**), e tem uma correlação positiva com a escala de *Atribuições Externas* (.33**).

Entre as escalas de *Atribuições Internas de Sucesso* e *Atribuições Internas de Fracasso*, a correlação é positiva (.30**), bem como entre as escalas de *Atribuições Internas de Fracasso* e a de *Atribuições Externas* (.32**).

Por fim, a *Autoestima Total* tem uma correlação negativa com a escala de *Atribuições Externas* (-.25**).

Para comparar os resultados entre grupos e entre momentos recorreu-se ao teste *t-student* para amostras emparelhadas e *t-student* para amostras independentes, sendo objetivo desta análise conhecer se se verificaram diferenças nos grupos controlo e experimental ao longo do tempo (Momento 1 e Momento 2, análise intra-grupal) e entre os grupos controlo e experimental em cada momento (análise inter-grupal).

Considerou-se no teste *t-student* o nível de significância $\leq .05$.

Na Tabela 8 apresentam-se os resultados obtidos pelos participantes do grupo experimental (GE), em cada um dos momentos de aplicação dos instrumentos (Momento 1 = M1 e Momento 2 = M2).

Tabela 8. Comparação dos resultados dos momentos 1 e 2 no grupo experimental (N = 82)

	Momento 1		Momento 2		Valores da diferença: momento 1 e 2			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Diferença de médias	Desvio padrão das diferenças	t	sig
Preocupação	4.68	1.28	4.78	1.20	-.10	1.29	-.68	.50
Confiança	2.70	2.07	3.91	1.85	-1.22	2.01	-5.49	.00
Curiosidade	2.54	1.77	3.62	1.83	-1.09	2.30	-4.27	.00
Cooperação	3.73	1.74	3.63	1.66	.10	1.49	-.59	.55
Adaptabilidade	9.91	3.74	12.32	3.97	-2.40	4.18	-5.20	.00
Or. Futuro	73.50	15.34	77.85	15.03	-4.35	14.41	-2.74	.01
Or. Presente	32.09	9.93	29.54	9.11	2.55	9.46	2.44	.02
Or. Passado	17.65	5.61	15.70	5.04	1.95	5.32	3.32	.00
Vis neg fut	11.24	4.98	10.63	5.15	.61	5.27	1.05	.30
Atrib Inter. Sucesso	42.50	5.18	40.17	5.87	2.33	6.76	3.12	.00
Atrib Int. Fracasso	15.34	5.52	16.52	5.01	-1.18	6.18	-1.73	.09
Atrib. Externas	34.89	10.17	35.84	11.09	-.95	9.40	-.92	.36

A observação da Tabela 8, resultados do grupo experimental, mostra que a diferença entre as médias é estatisticamente significativa nas dimensões de *Confiança* ($t(81) = -5.49$; $p = .00$), *Curiosidade* ($t(81) = -4.27$; $p = .00$) e *Adaptabilidade* ($t(81) = -5.20$; $p = .00$) sendo o sentido dessa diferença indicador de melhoria. Na perspetiva temporal, a dimensão de *Orientação para o Futuro* evidencia também uma melhoria significativa ($t(81) = -2.74$; $p = .01$). As escalas de *Orientação para o Presente* ($t(81) = 2.44$; $p = .02$) e a de *Orientação para o Passado* ($t(81) = 3.32$; $p = .00$) diminuíram. Nas escalas de

atribuições, a escala de *Atribuições Internas de Sucesso* ($t(81) = 3.12; p = .00$) teve também uma diminuição no grupo experimental do 1º para o 2º momento.

Na Tabela 9 apresentam-se agora os resultados obtidos pelos participantes do grupo controlo (GC), em cada um dos momentos de aplicação dos instrumentos (M 1 e M 2).

Tabela 9. Comparação dos resultados dos momentos 1 e 2 no grupo controlo (N = 87)

	Momento 1		Momento 2		Valores da diferença: momento 1 e 2			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Diferença de médias	Desvio padrão das diferenças	<i>t</i>	sig
Preocupação	4.54	1.34	4.76	1.32	-.22	1.42	-1.44	.15
Confiança	2.51	1.68	3.07	1.93	-.56	1.52	-3.47	.00
Curiosidade	2.54	1.81	3.02	1.84	-.48	1.70	-2.65	.01
Cooperação	4.17	1.53	4.17	1.49	.00	1.38	.00	1.00
Adaptabilidade	9.59	3.64	10.85	3.97	-1.26	3.13	-3.77	.00
Or. Futuro	73.86	15.61	72.13	14.83	1.74	11.02	1.47	.15
Or. Presente	33.38	10.26	31.14	10.01	2.24	8.30	2.52	.01
Or. Passado	18.63	4.63	17.67	5.43	.97	4.37	2.06	.04
Vis neg fut	11.95	5.07	10.90	4.86	1.06	4.56	2.16	.03
Atrib Inter. Sucesso	42.07	4.56	39.69	7.03	2.38	7.19	3.09	.00
Atrib Int. Fracasso	15.97	5.33	16.56	6.06	-.60	5.04	-1.11	.27
Atribuições Externas	36.53	9.28	37.11	11.09	-.59	8.09	-.68	.50

A observação da Tabela 9 que apresenta o quadro comparativo de médias entre os dois momentos no grupo controlo, permite verificar que também neste grupo houve diferenças significativas nos resultados das escalas, embora menos expressivas do que no grupo experimental. Olhando a diferença de médias das várias escalas é possível afirmar uma melhoria na escala de *Confiança* ($t(86) = -3.47; p = .00$), na de *Curiosidade* ($t(86) = -2.65; p = .01$) e na de *Adaptabilidade* ($t(86) = -3.77; p = .00$) do 1º para o 2º momento, e uma diminuição nas escalas de *Orientação para o Presente* ($t(86) = 2.52; p = .01$), *Orientação para o Passado* ($t(86) = 2.06; p = .04$) e *Visão Negativa do Futuro* ($t(86) = 2.16; p = .03$). Refere-se também a diminuição na escala de *Atribuição Interna de Sucesso* ($t(86) = 3.09; p = .00$).

Para comparar os grupos em cada um dos momentos considerados, M1 e M2, construíram-se as Tabelas 10, 11 e 12 sendo, respetivamente, a Tabela 10, os resultados da aplicação do CMI, a Tabela 11, os resultados da aplicação do IPT e a Tabela 12, os resultados da aplicação do ECA.

Apresenta-se abaixo a Tabela 10 de resultados do CMI, considerando os dois grupos (grupo controlo e o grupo experimental) e os dois momentos (M 1 e M 2).

Tabela 10. Diferença de médias entre os grupos controlo e experimental – CMI (N = 169)

		Grupo controlo		Grupo experimental		Diferença de médias	<i>t</i>	sig
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
CMI	M 1	Preocupação	4.54	1.34	4.68	1.28	-.14	.48
		Confiança	2.51	1.68	2.70	2.07	-.19	.51
		Curiosidade	2.54	1.81	2.54	1.77	.00	.99
		Cooperação	4.17	1.53	3.73	1.74	.44	.08
		Adaptabilidade	9.59	3.64	9.91	3.74	.32	.56
	M 2	Preocupação	4.76	1.32	4.78	1.20	-.02	.91
		Confiança	3.07	1.93	3.91	1.85	-.85	.00
		Curiosidade	3.02	1.84	3.62	1.83	-.60	.04
		Cooperação	4.17	1.49	3.63	1.66	-.54	.03
		Adaptabilidade	10.85	3.97	12.32	3.97	-1.47	.02

A Tabela 10 permite observar que no primeiro momento, os grupos experimental e controlo são considerados equivalentes, não se registando alterações significativas dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos. Já no segundo momento observa-se a existência de diferenças significativas entre os grupos GC e GE nas dimensões do CMI. Em todas as dimensões avaliadas por este instrumento, à exceção da *Preocupação*, houve uma diferença significativa entre o grupo experimental e o grupo controlo: as dimensões *Confiança* ($t(168) = -2.90$; $p = .00$) e *Curiosidade* ($t(168) = -2.12$; $p = .04$) registaram melhorias do 1º para o 2º momento, o mesmo acontecendo com a *Adaptabilidade* ($t(168) = -2.40$; $p = .02$); a dimensão *Cooperação* ($t(168) = 2.22$; $p = .03$) diminuiu no grupo experimental.

A Tabela 11 apresenta os resultados obtidos nos dois grupos, agora relativamente às dimensões avaliadas pelo IPT.

Tabela 11. Diferença de médias entre os grupos controlo e experimental - IPT (N = 169)

			Grupo controlo		Grupo experimental		Diferença de médias	t	sig
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
IPT	M 1	Orient Futuro	73.86	15.61	73.50	15.34	.36	.15	.88
		Orient Presente	33.38	10.26	32.09	9.93	1.29	.83	.41
		Orient Passado	18.63	4.63	17.65	5.61	.99	1.25	.21
		Vis Neg Futuro	11.95	5.07	11.24	4.98	.71	.92	.36
	M 2	Orient Futuro	72.13	14.83	77.85	15.03	-5.73	-2.49	.01
		Orient Presente	31.14	10.01	29.54	9.11	1.60	1.09	.28
		Orient Passado	17.67	5.43	15.70	5.04	1.97	2.44	.02
		Vis Neg Futuro	10.90	4.86	10.63	5.15	.26	.34	.73

A observação da Tabela 11 permite constatar que no momento 1 não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em nenhuma das dimensões do *Inventário de Perspetiva Temporal*, sendo os grupos equivalentes, também quanto a esta dimensão.

No momento 2 a situação já é diferente: a diferença de médias entre os grupos é significativa em relação à dimensão de *Orientação para o Futuro* ($t(168) = -2.49$; $p = .01$), tendo o grupo experimental melhorado nesta dimensão. Na dimensão *Orientação para o Passado* ($t(168) = 2.44$; $p = .02$) houve uma diminuição no grupo experimental, também estatisticamente significativa.

A Tabela seguinte, Tabela 12, apresenta os resultados obtidos nos dois grupos nas dimensões avaliadas pela *Escala de Atribuições na Carreira* (ECA).

Tabela 12. Diferença de médias entre os grupos controlo e experimental – ECA (N = 169)

			Grupo controlo		Grupo experimental		Diferença de médias	t	sig
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
ECA	M 1	Atrib Int. Sucesso	42.07	4.56	42.50	5.18	-.43	-.57	.57
		Atrib Int. Fracasso	15.97	5.33	15.34	5.52	.62	.75	.46
		Atrib. Externas	36.53	9.28	34.89	10.17	1.64	1.10	.28
	M 2	Atrib Inter. Sucesso	39.69	7.03	40.17	5.87	-.48	-.48	.63
		Atrib Int. Fracasso	16.56	6.06	16.52	5.01	.04	.05	.96
		Atrib. Externas	37.11	11.09	35.84	11.09	1.27	.75	.46

Por último, a observação da Tabela 12 permite concluir que não existem diferenças consideradas estatisticamente significativas entre os grupos GC e GE, tanto

no momento 1 como no momento 2, no que diz respeito à dimensão relacionada com as atribuições na carreira.

Em síntese, comparando o grupo experimental e o grupo controlo no que diz respeito aos resultados dos dois momentos de avaliação, verificamos que no grupo controlo a diferença de médias na escala de *Confiança* foi inferior à mesma diferença no grupo experimental. O mesmo se passa com a diferença de médias nos dois grupos na dimensão de *Adaptabilidade*: o grupo experimental obteve o valor de -2.40 e o grupo controlo obteve o valor de -1.26, sendo esta diferença menor. A dimensão de *Orientação para o Passado* que teve uma diminuição significativa no grupo experimental (diferença de médias de 1.95), não teve a mesma expressão no grupo de controlo (diferença não significativa: .97).

Seguidamente apresentam-se os estudos comparativos de resultados tomando como variável o género.

Para efetuar a comparação entre géneros relativamente aos resultados obtidos nos grupos nos dois momentos da intervenção recorreu-se ao teste *t-student* para amostras independentes, sendo os resultados apresentados nas três Tabelas seguintes (Tabelas 13, 14 e 15).

Na Tabela 13 apresenta-se a distribuição dos resultados do grupo total de participantes, nos dois momentos observados.

Tabela 13. Distribuição de resultados considerando o género, M 1 e M2 (N = 169)

		MASCULINO		FEMININO		Diferença de médias	<i>t</i>	sig
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
M 1	Preocupação	4,52	1.37	4,71	1.23	-.19	-,93	.36
	Confiança	2,76	1.89	2.42	1.86	.34	1,17	.24
	Curiosidade	2.57	1.81	2.51	1.76	.06	,22	.83
	Cooperação	4.03	1.61	3.87	1.68	.16	.63	.53
	Adaptabilidade	9.84	3.58	9.63	3.80	.21	.37	.71
M 2	Preocupação	4.59	1.44	4.97	.99	-.39	-2.01	.05
	Confiança	3.57	1.97	3.38	1.90	.19	.63	.53
	Curiosidade	3.48	1.77	3.13	1.49	.35	1.23	.22
	Cooperação	3.97	1.58	3.85	1.62	.12	.48	.63
	Adaptabilidade	11.63	4.06	11.48	4.01	.81	.24	.15
M 1	Orientação Futuro	74.09	15.03	73.23	15.96	.86	.36	.72
	Orient. Presente	32.84	10.49	32.65	9.69	.20	.36	.90
	Orient. Passado	18.19	5.05	18.11	5.26	.07	.09	.92
	Visão neg. Futuro	11.56	5.01	11.67	5.08	-.12	-.15	.88
M 2	Orientação Futuro	75.30	15.57	74.46	14.76	.84	.36	.72
	Orient. Presente	32.01	9.94	28.48	8.87	3.53	2.42	.02
	Orient. Passado	17.07	5.20	16.33	5.47	.72	.87	.38
	Visão neg Futuro	11.60	4.96	9.82	4.88	1.78	2.34	.02
M 1	Atrib. Int Sucesso	42.76	4.66	41.73	5.07	1.02	1.37	.17
	Atrib Int Fracasso	16.34	5.07	14.89	5.03	1.46	1.76	.08
	Atrib. Externas	36.80	9.73	34.52	9.64	2.28	1.53	.13
M 2	Atrib. Int Sucesso	40.08	6.68	39.75	6.29	.33	.33	.74
	Atri. Int Fracasso	17.14	5.90	15.86	5.11	1.28	1.50	.13
	Atrib. Externas	37.97	11.64	34.82	10.21	3.14	1.85	.07

A observação da Tabela 13 permite verificar que no primeiro momento não há diferenças significativas entre os géneros, em nenhuma das escalas consideradas. Já no segundo momento observamos a existência de diferenças estatisticamente significativas na *Preocupação* ($t(168) = -2.01$; $p = .05$) (aumentou), na *Orientação para o Presente* ($t(168) = 2.46$; $p = .02$) (diminuiu) e na *Visão Negativa do Futuro* ($t(168) = 2.34$; $p = .02$) (diminuiu) sendo o grupo feminino aquele que regista estas alterações.

A Tabela 14 apresenta os resultados obtidos com o grupo controlo, considerando os dois momentos.

Tabela 14. Distribuição de resultados considerando o género, no grupo controlo, M 1 e M 2 (N = 87)

		MASCULINO		FEMININO		Diferença de médias	t	sig
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
M 1	Preocupação	4.49	1.39	4.61	1.28	-.12	-.40	.69
	Confiança	2.82	1.80	2.11	1.45	.71	1.99	.05
	Curiosidade	2.59	1.79	2.47	1.86	.12	.30	.76
	Cooperação	4.16	1.52	4.18	1.57	-.02	-.06	.95
	Adaptabilidade	9.90	3.68	9.18	3.59	.71	.91	.37
M 2	Preocupação	4.65	1.48	4.89	1.09	-.24	-.85	.40
	Confiança	3.39	2.10	2.66	1.62	.73	1.77	.08
	Curiosidade	3.35	1.77	2.61	1.85	.74	1.90	.06
	Cooperação	4.12	1.60	4.24	1.34	-.11	-.35	.72
	Adaptabilidade	11.39	4.13	10.16	3.68	1.23	1.44	.15
M 1	Orientação Futuro	74.63	15.98	72.87	15.27	1.76	.52	.60
	Orient. Presente	33.63	10.41	33.05	10.20	.58	.26	.80
	Orient. Passado	18.24	4.55	19.13	4.75	-.89	-.88	.38
	Visão neg. Futuro	11.82	5.32	12.13	4.80	-.32	-.29	.78
M 2	Orientação Futuro	72.43	15.73	71.74	13.79	.69	.21	.83
	Orient Presente	32.65	10.32	29.18	9.37	3.47	1.62	.11
	Orient Passado	17.67	5.25	17.66	5.72	.02	.01	.99
	Visão neg Futuro	11.39	5.03	10.26	4.61	1.12	1.07	.29
M 1	Atrib. Int Sucesso	42.47	4.63	41.55	4.49	.92	.93	.36
	Atrib Int Fracasso	16.27	6.04	15.58	4.28	.69	.59	.55
	Atrib Externas	37.14	9.68	35.74	8.80	1.41	.70	.49
M 2	Atrib. Int Sucesso	40.57	7.16	38.55	6.79	2.02	1.33	.19
	Atrib Int Fracasso	17.14	6.71	15.82	5.10	1.33	1.01	.31
	Atrib. Externas	38.39	12.22	35.47	9.35	2.91	1.22	.23

Observando a Tabela 14 verificamos que não são encontradas diferenças estatisticamente significativas no momento 1 nem no momento 2, entre os rapazes e as raparigas deste grupo, à exceção do resultado no momento 1 em que os rapazes apresentam tendencialmente uma maior *Confiança* ($t_{86} = 1.99$; $p = .05$) do que as raparigas.

Em mais nenhuma escala existem diferenças tomando como referência o valor de significância de $\leq .05$.

A Tabela 15 apresenta os resultados obtidos no grupo experimental, tendo em conta a variável género, considerando também os dois momentos.

Tabela 15. Distribuição de resultados considerando o gênero, no grupo experimental, M 1 e M 2 (N = 82)

		MASCULINO		FEMININO		Diferença de médias	t	sig
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
M 1	Preocupação	4,56	1,36	4,80	1,19	-,24	-,86	,39
	Confiança	2,68	2,02	2,71	2,15	-,02	-,05	,96
	Curiosidade	2,54	1,87	2,54	1,87	,00	,00	1,00
	Cooperação	3,88	1,73	3,59	1,75	,29	,76	,45
	Adaptabilidade	9,78	3,52	10,05	3,52	-,27	-,32	,75
M 2	Preocupação	4,51	1,40	5,05	,89	-,54	-2,07	,04
	Confiança	3,78	1,80	4,05	1,92	-,27	-,65	,52
	Curiosidade	3,63	1,77	3,61	1,91	,02	,06	,95
	Cooperação	3,78	1,54	3,49	1,78	,29	,80	,43
	Adaptabilidade	11,93	4,00	12,71	3,94	-,78	-,89	,38
M 1	Orientação Futuro	73,44	13,99	73,56	16,75	-,12	-,04	,97
	Orientação Presente	31,90	10,63	32,27	9,30	-,37	-,17	,87
	Orientação Passado	18,12	5,66	17,17	5,59	,95	,77	,45
	Visão neg Futuro	11,24	4,65	11,24	5,36	,00	,00	1,00
M 2	Orientação Futuro	78,73	14,84	76,98	15,34	1,76	,53	,60
	Orientação Presente	31,24	9,54	27,83	8,44	3,41	1,72	,09
	Orientação Passado	16,29	5,09	15,10	4,99	1,20	1,07	,29
	Visão neg Futuro	11,85	4,93	9,41	5,14	2,44	2,19	,03
M 1	Atrib. Int Sucesso	43,10	4,73	41,90	5,60	1,20	1,04	,30
	Atrib. Int Fracasso	16,44	5,28	14,24	5,60	2,20	1,83	,07
	Atrib Externas	36,39	9,88	33,39	10,35	3,00	1,34	,18
M 2	Atrib. Int Sucesso	39,49	6,08	40,85	5,65	-1,37	-1,05	,30
	Atrib. Int Fracasso	17,15	4,82	15,90	5,18	1,24	1,13	,26
	Atribuições Externas	37,46	11,04	34,22	11,04	3,24	1,33	,19

Quando se observa a distribuição dos resultados por sexo obtidos no grupo experimental, já se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas no segundo momento nas escalas de *Preocupação* ($t(81) = -2.07$; $p = .04$) e de *Visão Negativa do Futuro* ($t(81) = 2.19$; $p = .03$), demonstrando que nas raparigas deste grupo os resultados da escala de *Preocupação* aumentaram e os da escala de *Visão Negativa do Futuro* diminuíram no segundo momento, após a intervenção do programa.

Por fim apresenta-se o resultado da análise das respostas de 69 jovens do grupo experimental relativamente à perceção do programa de intervenção vocacional “*Como Desenvolver um Bom Software*”.

A tabela 16 apresenta os resultados considerando a percentagem de respostas para cada um dos valores da escala.

Tabela 16. Opinião de jovens que fizeram parte do grupo experimental (N = 69)

		Interesse das sessões	%	Utilidade das sessões	%	Relação com a psicóloga	%
1	Muito insuficiente	1	1.45 %	1	1.45 %	0	0 %
2	Insuficiente	3	4.35 %	1	1.45 %	1	1.45 %
3	Suficiente	20	28.99 %	22	31.88 %	8	11.59 %
4	Bom	36	52.18 %	31	44.93 %	19	27.54 %
5	Muito bom	9	13.04 %	14	20.29 %	41	59.42 %
Total de respostas		69	100%	69	100%	69	100%

A observação da Tabela 16 permite afirmar que 65.22 % dos jovens inquiridos escolheram as classificações de “bom” e “muito bom” para expressar o interesse e a utilidade das sessões do programa e 86.96 % dos jovens optaram pelas mesmas classificações para avaliar a relação estabelecida com a psicóloga. A apresentação gráfica da percepção dos alunos é apresentada em anexo (Anexo 7).

DISCUSSÃO

O estudo abrangeu 169 alunos de 9º ano de duas escolas públicas e pretendeu conceber e aplicar um novo programa de intervenção vocacional assente nas perspetivas construtivistas. O objetivo deste estudo foi observar o efeito deste programa na *Adaptabilidade* e tomada de decisão destes jovens. Tendo por base os dados sociodemográficos obtidos, podemos concluir que à partida o grupo de participantes era homogéneo: são jovens de 8 turmas de 9º ano, de duas escolas da mesma área geográfica e com um número equilibrado de rapazes e de raparigas, podendo ser comparáveis entre si nas dimensões avaliadas.

A utilização do *Inventário de Maturidade na Carreira, forma de Adaptabilidade* (CMI) revelou-se um instrumento útil e que permitiu compreender a diferença nas diversas dimensões psicológicas dos jovens quanto ao grau de *Adaptabilidade* face aos momentos de transição, deixando antever aquelas em que é mais importante agir para ajudar os jovens a construir um percurso individual de vida, contribuindo assim para que a intervenção vocacional seja uma medida proactiva e preventiva.

A correlação entre todos os instrumentos utilizados pôs em evidência uma articulação complexa entre as várias dimensões envolvidas nos processos de tomada de decisão na carreira, deixando antever as influências mútuas já identificadas anteriormente por Super (1990) e referidas por Janeiro (2010). É possível concluir que a *Orientação para o Futuro* e a *Autoestima* são indicadores positivos face à *Adaptabilidade* na carreira e que a perspetiva temporal centrada apenas no presente ou no passado, bem como a Visão Negativa do Futuro, a par de *Atribuições Externas* constituem obstáculos importantes na *Adaptabilidade*. Estudos de Zimbardo e Boyd (1999) reforçam a importância do desenvolvimento nos jovens de uma linguagem que os ajude a pensar o futuro e a incluir esta dimensão temporal no seu horizonte. Esta ideia está de acordo com a afirmação de que intervir de forma específica na promoção da orientação para o futuro constitui um elemento facilitador da tomada de decisão porque contribui para uma maior consciência das tarefas a realizar e para a descoberta de estratégias para lidar com o imprevisto. Por outro lado, a intervenção na construção da carreira direcionada para a promoção de autoestima é importante enquanto fator impulsionador da ação pela tonalidade afetiva positiva e valor pessoal que ajuda a

desenvolver (Janeiro, 2006), bem como por contribuir para uma maior perceção de bem-estar (Hartung e Taber, 2008).

O programa de intervenção vocacional, principal objetivo deste estudo quasi-experimental, decorreu de acordo com o planeamento efetuado sendo considerado bastante útil e interessante por 65,22 % dos inquiridos.

Relativamente à Hipótese 1 colocada no estudo, os resultados obtidos na análise de correlações confirmam a existência de uma relação significativa no sentido positivo entre a *Adaptabilidade*, a *Perspetiva Temporal de Futuro* e a *Autoestima*. A relação positiva entre a *Adaptabilidade* e as *Atribuições Internas de Sucesso* já se torna mais difícil de confirmar com este grupo de participantes, embora ainda seja significativa.

A interpretação dos resultados da comparação dos 2 momentos tanto no grupo experimental como no controlo, permite concluir que nos dois grupos de participantes houve alterações significativas entre os 2 momentos da intervenção.

Apesar de ter havido uma intervenção planeada ao longo do tempo, no grupo experimental, e de a intervenção no grupo controlo ter sido apenas de uma sessão de informação, esta veio responder a necessidades imediatas deste grupo e relacionadas com a tomada de decisão, já que a sessão foi realizada no fim do 3º período (próximo do momento de confronto com as escolhas) o que pode explicar o facto de também este grupo ter evoluído de forma positiva nas dimensões avaliadas. Será que isto significa que as intervenções programadas ao longo do tempo não são necessárias ou que são pouco eficazes?

A comparação entre os dois grupos tendo em conta os dois momentos vem esclarecer esta questão e confirmar a Hipótese 2 ou seja, os alunos que participaram na intervenção vocacional em formato programa melhoraram o grau de adaptabilidade.

Na análise mais detalhada destes resultados e tendo em conta as dimensões da *Adaptabilidade* (Hipótese 3), é interessante notar que no grupo experimental houve um aumento na *Confiança* e na *Curiosidade* e uma diminuição da *Cooperação*, relativamente ao grupo controlo. Confirmando dados obtidos noutras investigações sobre o impacto, em geral positivo, dos programas de intervenção vocacional (Whiston, 2002) os resultados agora obtidos permitem concluir que a intervenção em formato programa, para além de ter sido eficaz, também permitiu reduzir a indecisão. Com efeito, os resultados indicam um aumento do nível de confiança em si próprio para alcançar metas pessoais, nos jovens do grupo experimental.

Por outro lado, a diminuição na dimensão *Cooperação* pode interpretar-se como o resultado da maior autoconsciência das tarefas a realizar nesta fase de transição, proporcionada pelo programa, que levou a menor necessidade de apoio dos outros face às decisões e, em consequência, maior autonomia neste processo, o que tem suporte no modelo de adaptabilidade de Savickas (2005).

As Hipóteses 4 e 5 não se confirmam na sua totalidade. Apesar de se registar uma melhoria significativa na orientação para o futuro não se encontraram sinais de alterações significativas relativamente à atribuição interna de sucesso. A intervenção programada no grupo experimental contribuiu para fazer do tempo um “aliado”, expressão de Janeiro (2006), e melhorar a projeção no futuro com menos receio porque com maior confiança. Para além do grupo experimental ter melhorado com a intervenção no que diz respeito à *Orientação para o Futuro*, apresenta nesta dimensão, também, uma melhoria significativa em relação ao grupo controlo (Hipótese 5), o qual nem sequer tinha tido alterações entre os dois momentos. Estes resultados confirmam os resultados obtidos noutras investigações visando a promoção da perspetiva temporal de futuro (e.g. Marko & Savickas, 1998). Em conjunto, estes dados reforçam a importância da abordagem da perspetiva temporal de futuro nos programas que visam promover a *Adaptabilidade*.

No tocante à dimensão da *Atribuição Interna de Sucesso*, os resultados obtidos foram contrários aos registados noutros estudos sobre intervenções nas crenças atribucionais (Szabo, 2006), sugerindo que apenas uma sessão terá sido provavelmente insuficiente para promover uma mudança positiva nesta dimensão psicológica, sendo importante uma intervenção um pouco mais prolongada e direcionada para o envolvimento ativo no processo de identificação e compreensão de crenças desajustadas.

Na interpretação dos resultados relacionados com o género (Hipótese 6) concluímos que no grupo feminino sobressai a tendência para uma maior *Preocupação* na dimensão de *Adaptabilidade* e para uma diminuição significativa na *Orientação para o Presente* e na *Visão Negativa do Futuro*. Neste sentido, as raparigas aparentam ter um comportamento vocacional tendencialmente mais favorável ao envolvimento no processo de decisão do que os rapazes, e uma maior predisposição para se descentrarem do presente e encararem o futuro de uma forma menos ansiosa do que os rapazes.

No grupo controlo, considerando o momento 1 e contrariamente ao que aconteceu no grupo experimental, os rapazes apresentaram uma tendência para uma

maior *Confiança* relativamente às raparigas, como se à distância de vários meses da tomada de decisão, esta se afigurasse fácil pela antecipação de sucesso face às decisões a tomar. O mesmo não aconteceu no momento 2, ou seja, no grupo controlo e no momento 2, os rapazes e as raparigas já obtiveram resultados equivalentes nesta dimensão de *Adaptabilidade*.

No grupo experimental, e considerando a dimensão de *Preocupação* da *Adaptabilidade*, podemos concluir que as raparigas obtiveram resultados mais favoráveis do que os rapazes quanto ao envolvimento no processo de tomada de decisão em consequência da intervenção em formato programa, pelo que o programa teve uma influência mais positiva nas raparigas do que nos rapazes nesta dimensão. Também neste grupo, as raparigas evidenciaram uma diminuição na perceção negativa quanto ao futuro, comparativamente aos rapazes. Em conjunto, estes dados confirmam os resultados obtidos por Cassie & Chen (2012) relativamente ao impacto diferenciado dos programas de intervenção nos rapazes e nas raparigas. Ou seja, olhando agora de uma forma mais global, estes resultados foram mais favoráveis às raparigas do que aos rapazes e podem ser indicadores da necessidade de refletir sobre qual a forma de intervenção em termos vocacionais que promova melhores indicadores de *Adaptabilidade* nos rapazes.

Relativamente à forma como os jovens do grupo experimental percecionaram o programa de intervenção vocacional “*Como Desenvolver um Bom Software*”, os resultados demonstram que o mesmo foi sentido como muito positivo por grande parte dos jovens inquiridos e tendo sido muito generosos quanto à expressão de satisfação no relacionamento com a psicóloga.

Em conclusão, no contexto atual de vida numa sociedade global em mudança constante e em que as interações pessoais e sociais são uma componente importante no futuro dos jovens, promover a *Adaptabilidade* corresponde a uma estratégia de prevenção para os capacitar a ser mais resilientes face à mudança e à necessidade de adaptação e de planeamento constantes. A aposta na construção pessoal de percursos com sentido e paixão, a par do autodesenvolvimento tem de começar cedo como forma de ajudar os jovens a enfrentar as transições com maior segurança.

Conhecer as dinâmicas motivacionais subjacentes aos processos de construção pessoal da carreira e de tomada de decisão vocacional que este estudo proporcionou, constitui uma mais-valia nas intervenções com adolescentes. A ajuda a disponibilizar é facilitadora do auto e do hetero conhecimento, promove o diálogo interno e integra a

diferença subjacente a cada um. Aproveitar esta diferença e fazer dela o alicerce para uma intervenção dinâmica é um dos desafios para as intervenções de hoje em dia na construção da carreira, podendo ainda contribuir para aumentar a disponibilidade dos jovens para encarar as circunstâncias menos positivas à sua volta, como oportunidades de aprendizagem.

Este estudo teve limitações de vária ordem sendo considerado o tempo de duração das sessões e a dimensão dos grupos duas condicionantes importantes. Cada uma das sessões tinha a duração de 45 minutos o que em alguns temas se revelou uma fragilidade na estrutura da sessão, pela necessidade de definir *timings* muito rigorosos. Tratando-se de um estudo quasi-experimental, os grupos corresponderam às turmas de 9º ano já constituídas, com cerca de 26 alunos cada. A intervenção prolongou-se por um período de 6 meses e os resultados obtidos podem ter sido influenciados por alterações próprias da idade, pela qualidade dos resultados escolares que os jovens iam obtendo e pelo facto de se tratar de um ano de escolaridade em que existe um exame final nacional. O grupo escolhido para grupo controlo frequentava uma outra escola e não foi “puro”. Por questões de ordem ética foi feita uma sessão de informação neste grupo e devido à aproximação do final do ano letivo, a mesma foi introduzida antes do pós-teste.

A análise fatorial resultante da aplicação do *Inventário de Maturidade na Carreira, forma de adaptabilidade*, um dos principais instrumentos utilizados com este grupo de participantes, apresentou resultados que ainda se afastam dos que são propostos pelos autores, sendo importante desenvolver mais estudos que permitam uma melhor adequação deste instrumento.

No futuro, para desenvolver e aplicar o programa de intervenção vocacional, o mesmo beneficia com uma maior disponibilidade semanal e a possibilidade de trabalhar com grupos mais reduzidos, nomeadamente de 15 alunos cada, o que possibilita uma interação de maior proximidade.

Com base nesta experiência, a dinâmica de intervenção vocacional centrada no desenvolvimento dos pontos fortes, valorizadora do otimismo e da esperança e que ajude os jovens a encarar a imprevisibilidade como uma oportunidade de descoberta de novos caminhos, constitui uma forma adequada para perspetivar os programas de intervenção nesta área. Por outro lado, a boa prática de partilhar as estratégias de dinamização das sessões do programa entre os profissionais, será futuramente uma

mais-valia pela possibilidade de adequação e melhoria constante relativamente ao público a quem o programa se destina.

REFERÊNCIAS

- Barros, A. F. D. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 165-175.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career-exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2011). The chaos theory of careers. *Journal of Employment Counseling*, 48, 163-166.
- Bright, J. E., Pryor, R. G., & Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 561-576.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 27-35.
- Cassie, D. V., & Chen, C. P. (2012). The gender-mediated impact of a career development intervention. *Australian Journal of Career Development*, 21, 3-13.
- Faria, L. e Loureiro, N. (2012). Teoria do caos e aconselhamento de carreira: implicações para a prática. *Revista brasileira de orientação profissional*. 13, 2.
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17, 338-347.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510.
- Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16, 75-85.
- Herr, E. L. (1997). Super's Life-Span, Life-Space Approach and Its Outlook for Refinement. *The Career Development Quarterly*, 45, 238-246.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: an integrative framework for career counselors. *British journal of Guidance and Counseling*. 40, 369-383.
- Janeiro, I. N., Ribas, A. M. & Mota, L. (2013, Junho). *Psychometrics properties of the Portuguese version of the CMI: The adaptability form*. Poster presented at the International Conference Life Design and Career Counseling, Building Hope and Resilience. Padova. Italy.

Janeiro, I. N. (2006). *A Perspetiva temporal, as crenças atribucionais, a autoestima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Dissertação de Doutoramento. Documento policopiado. Faculdade de psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Janeiro, I. N. (2008). Inventário de Auto-Estima de Coopersmith: Características psicométricas da versão portuguesa. *Atas da XIII Conferencia de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Psiquilibrios.

Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 2 170–177.

Janeiro, N. I. & Marques, J. F. (2010). Career coping styles: differences in career attitudes among secondary school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 10, 35-48.

Janeiro, I. N. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 5-13.

Janeiro, I. N. (2012). Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *Revista IberoAmericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 2, 117-132.

Janeiro, I.N. (2013). Metodologias de Investigação: Metodologias em Psicologia da educação e utilização de estatísticas com o SPSS. In F. Veiga (Coord). *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. (pp 735-766).Climepsi editors. Lisboa.

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135-154.

Lancaster, P. L., Rudolph, C., Perkins, S., & Patten, T. (1999). Difficulties in career decision making: A study of the reliability and validity of the Career Decision Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 4, 393-413.

Lennings, C. J. (1994). An investigation of the effects of agency and time perspective variables on career maturity. *The Journal of Psychology*, 128, 243-253.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 5ª Edição. ReportNumber-análise e gestão de informação. Pero Pinheiro.

Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development*, 36, 183-203.

Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Niles, S. G., Amundson, N. E., & Neault, R. (2011). *Career Flow: A Hope-Centered Approach to Career Development*. New Jersey. Prentice-Hall, Inc.

Niles, S. G., Anderson, W. P., & Goodnough, G. (1998). Exploration to foster career development. *The Career Development Quarterly*, 46, 262-275.

Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8, 135-148. 8

Pryor, R. G. & Bright, J. E. (2006). Counseling caos: Techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 43, 2-16.

Savickas, M. L. & Porfeli, E.J., (2011). *Revision of the career maturity inventory: the adaptability form. Jornal of Career Assessement*. 19, 355-374.

Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7, 205-215.

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M. L. (2012). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (2nd Ed). (pp) New Jersey: John Wiley & Sons.

Savickas, M., & Walsh, W. B. (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Davies-black.

Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Prentice-Hall, Inc.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development.

Szabo, Z. (2006). The influence of attributional retraining on career choices. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*.

Whiston, S. C. (2002). Application of the Principles Career Counseling and Interventions. *The Counseling Psychologist*, 30, 218-237.

Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64, 373-388.

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos participantes por escolas	16
Tabela 2. Distribuição dos participantes por idade	16
Tabela 3. Média etária dos participantes	17
Tabela 4. Distribuição dos participantes quanto ao género	17
Tabela 5. Matriz fatorial rodada do <i>Inventário de Maturidade da Carreira</i> (CMI) ...	27
Tabela 6. Determinação do coeficiente alfa	28
Tabela 7. Matriz de correlações (n=169)	29
Tabela 8. Comparação dos resultados dos momentos 1 e 2 no grupo experimental (N = 82)	30
Tabela 9. Comparação dos resultados dos momentos 1 e 2 no grupo controlo (N = 87)	31
Tabela 10. Diferença de médias entre os grupos controlo e experimental – CMI (N = 169)	32
Tabela 11. Diferença de médias entre os grupos controlo e experimental - IPT (N = 169)	33
Tabela 12. Diferença de médias entre os grupos controlo e experimental – ECA (N = 169)	33
Tabela 13. Distribuição de resultados considerando o género, M 1 e M2 (N = 169) ..	35
Tabela 14. Distribuição de resultados considerando o género, no grupo controlo, M 1 e M 2 (N = 87)	36
Tabela 15. Distribuição de resultados considerando o género, no grupo experimental, M 1 e M 2 (N = 82)	37
Tabela 16. Opinião de jovens que fizeram parte do grupo experimental (N = 69)	38

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Inventário de Maturidade na Carreira (CMI)
Anexo 2	Ficha “Diploma”
Anexo 3	Ficha “síntese”
Anexo 4	Autorização dos pais do Agrupamento de escolas Mem Martins
Anexo 5A	Registo de entidade na Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
Anexo 5B	Autorização da Direção Geral de Educação/Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)
Anexo 6	Autorização dos pais do Agrupamento de escolas de Ferreira de Castro
Anexo 7	Gráfico da perceção dos alunos sobre o programa “Como Desenvolver um Bom Software”

ANEXO 1 – INVENTÁRIO DE MATURIDADE NA CARREIRA (CMI)

Inventário de Maturidade na Carreira (CMI), forma de adaptabilidade

Lê as frases que se seguem e assinala a tua resposta conforme concordes ou não concordes com as frases, escolhendo "Concordo" ou "Discordo".

Por favor, responde sinceramente e, no final, verifica se respondeste a todas as questões.

Não existem respostas certas ou erradas. Podes demorar o tempo que necessitares.

1 - Não faz sentido decidir sobre uma atividade profissional quando o futuro é tão incerto.

☐ Concordo

☐ Discordo

2 - Sei muito pouco sobre o que é exigido nas profissões.

☐ Concordo

☐ Discordo

3 - Tenho tantos interesses que se torna difícil escolher apenas uma atividade profissional.

☐ Concordo

☐ Discordo

4 - Escolher uma atividade profissional é algo que se faz sozinho.

☐ Concordo

☐ Discordo

5 - Não me vejo a ficar muito preocupado com a minha futura atividade profissional.

☐ Concordo

☐ Discordo

6 - Não sei o que fazer para conseguir o tipo de trabalho que quero.

☐ Concordo

☐ Discordo

7 - Parece que cada pessoa me diz uma coisa diferente, por isso não sei que área profissional escolher.

☐ Concordo

☐ Discordo

8 - Quando há dúvidas sobre o que se quer fazer, pede-se conselhos aos pais e amigos.

☐ Concordo

☐ Discordo

9 - Raramente penso na área profissional que quero seguir.

☐ Concordo

☐ Discordo

10 - Estou a ter dificuldade em preparar-me para a atividade profissional que quero exercer.

☐ Concordo

☐ Discordo

11 - Estou sempre a mudar a minha escolha profissional.

☐ Concordo

☐ Discordo

12 - Quando se trata de escolher uma carreira, peço a outras pessoas que me ajudem.

☐ Concordo

☐ Discordo

13 - Não me vou preocupar com a escolha de uma área profissional até ter terminado a escola.

☐ Concordo

☐ Discordo

14 - Não sei que curso devo escolher.

☐ Concordo

☐ Discordo

15 - Às vezes fantasio sobre o que quero ser, mas ainda não me decidi.

☐ Concordo

☐ Discordo

16 - Irei escolher a minha carreira sem dar atenção às ideias das outras pessoas.

☐ Concordo

☐ Discordo

17 - No que toca à escolha de uma área profissional, algo há-de surgir, mais cedo ou mais tarde.

☐ Concordo

☐ Discordo

18 - Não sei se os meus planos profissionais são realistas.

☐ Concordo

☐ Discordo

19 - Há muitas coisas a considerar na escolha de uma atividade profissional, é difícil tomar uma decisão.

☐ Concordo

☐ Discordo

20 - É importante trocar ideias com os amigos mais próximos antes de fazer uma escolha profissional.

☐ Concordo

☐ Discordo

21 - Não consigo encontrar nenhum trabalho que me atraia muito.

☐ Concordo

☐ Discordo

22 - Penso frequentemente em como poderei conciliar o tipo de pessoa que sou com o tipo de pessoa que gostaria de ser profissionalmente.

☐ Concordo

☐ Discordo

23 - Não consigo compreender como algumas pessoas podem ter tantas certezas sobre o que querem fazer no futuro.

☐ Concordo

☐ Discordo

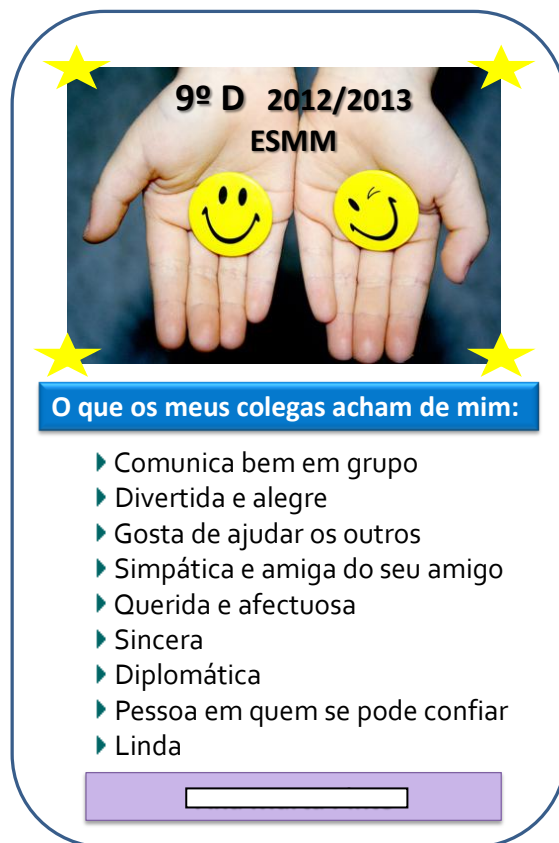
24 - Ao fazer escolhas de carreira deve ter-se em atenção os pensamentos e os sentimentos das pessoas da família.

☐ Concordo

☐ Discordo

ANEXO 2

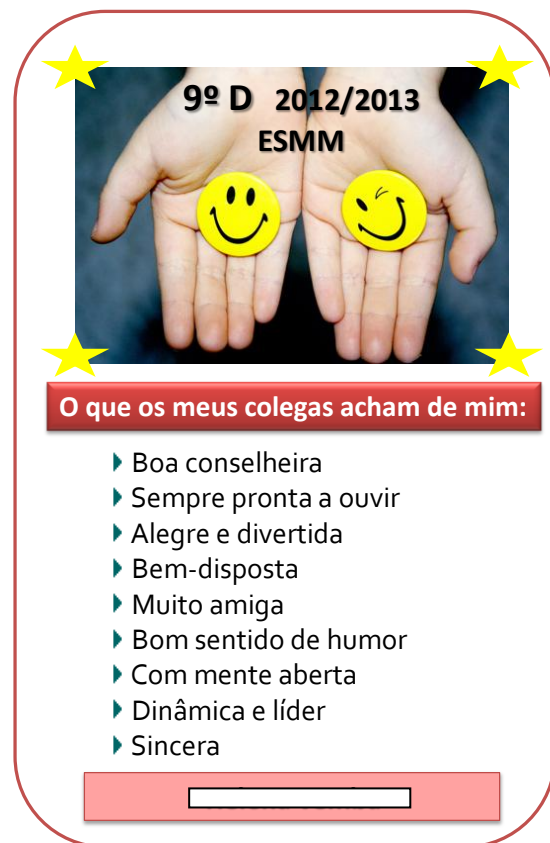
FICHA “DIPLOMA”



**9º D 2012/2013
ESMM**

O que os meus colegas acham de mim:

- ▶ Comunica bem em grupo
- ▶ Divertida e alegre
- ▶ Gosta de ajudar os outros
- ▶ Simpática e amiga do seu amigo
- ▶ Querida e afectuosa
- ▶ Sincera
- ▶ Diplomática
- ▶ Pessoa em quem se pode confiar
- ▶ Linda



**9º D 2012/2013
ESMM**

O que os meus colegas acham de mim:

- ▶ Boa conselheira
- ▶ Sempre pronta a ouvir
- ▶ Alegre e divertida
- ▶ Bem-disposta
- ▶ Muito amiga
- ▶ Bom sentido de humor
- ▶ Com mente aberta
- ▶ Dinâmica e líder
- ▶ Sincera

ANEXO 3

FICHA “SINTESE”

ANEXO 4

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DE MEM MARTINS

ANEXO 5 A

REGISTO DE ENTIDADE NA DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

ANEXO 5 B

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO/MONITORIZAÇÃO DE
INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR (MIME)

ANEXO 6

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FERREIRA
DE CASTRO

ANEXO 7

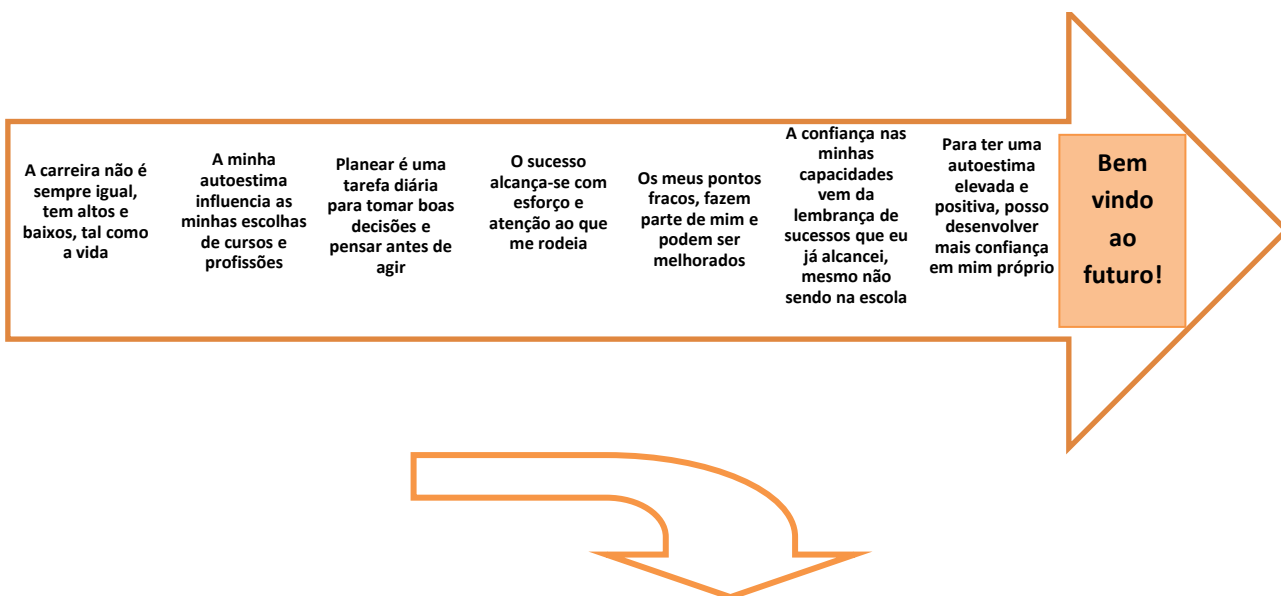
GRÁFICO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O PROGRAMA “COMO
DESENVOLVER UM BOM SOFTWARE”

Sede: ES de Mem Martins. Outras escolas: EB23 Maria Alberta Menéres; EB1 de Mem Martins n.º 2; EB1 com JI da Serra das Minas n.º 1

Serviço de psicologia e orientação

Nome - _____

Turma - _____ Maio 2013



Escolhe a opção para o ensino secundário que melhor ponha em evidência os teus pontos fortes e que, por isso, te deixe feliz!

Para o ensino secundário vou escolher

*Não te deixes levar pelos teus amigos.
Escolhe de acordo com o que é melhor para
ti.*



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MEM MARTINS

Sede: ES de Mem Martins. Outras escolas: EB23 Maria Alberta Menéres; EB1 de Mem Martins n.º 2; EB1 com JI da Serra das Minas n.º 1

Serviço de psicologia e orientação

Ex.mo Senhor encarregado de educação:

Vai desenvolver-se um programa de intervenção vocacional dirigido ao 9º ano de escolaridade, com vista à preparação da transição para o ensino secundário, tendo em conta o final do 3º ciclo de estudos do ensino básico. A frequência do programa de intervenção vocacional contribui para ajudar a desenvolver no jovem as competências adequadas para enfrentar com mais segurança e maturidade os momentos em que é necessário decidir entre várias alternativas, nomeadamente os cursos a escolher para o ensino secundário. O programa faz parte do plano anual de atividades do serviço de psicologia do Agrupamento de Escolas de Mem Martins e é importante como estratégia de motivação para o sucesso nos estudos. O programa destina-se a ser frequentado por todos os alunos do 9º ano da escola sede do agrupamento, decorre durante o 2º período letivo, numa hora específica para cada turma e inicia-se na 2ª semana do mês de Janeiro de 2013. O respetivo horário por turma será divulgado até essa altura, junto dos alunos (mês de dezembro 2012) e nas reuniões de pais (mês de janeiro 2013).

No presente ano letivo, os dados recolhidos ao longo deste programa vão integrar um projeto de investigação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa com o objetivo geral de desenvolver e avaliar programas de intervenção vocacional para estudantes do ensino básico. Os dados recolhidos neste âmbito são tratados de forma anónima. Qualquer esclarecimento adicional pode ser pedido diretamente à psicóloga do serviço de psicologia e orientação do agrupamento, Dra. Ana Ribas.

Contactos: T - 963415582 / correio eletrónico - anaribas@secmemmartins.pt

Mem Martins, 3 de dezembro de 2012

A psicóloga do serviço

Direção do agrupamento



(Ana Ribas) (CP nº 4631, Ordem dos Psicólogos Portugueses)

Devolver ao diretor de turma, depois de assinado

Tomei conhecimento, e autorizo a utilização dos dados recolhidos para fins de investigação.

Nome do filho(a) _____

Turma de 9º ano _____

Nome do(a) encarregado(a) de educação _____

REGISTO NO SISTEMA DE MONITORIZAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Registar entidade](#) » **Confirmação**

Entidade registada com sucesso.

Após validação da entidade pelos nossos serviços será enviado em e-mail para o endereço indicado no formulário com os dados de acesso a este sistema.

Utilizador:

Palavra-chave:

- [Início](#)
- [Pesquisar inquéritos](#)
- [Registar entidade](#)

Dados da Entidade

Nome da entidade:

Tipo de entidade:

Morada:

Código postal:

Localidade:

Distrito:

Concelho:

Telefone:

Fax:

E-mail:

Registo efectuado em 24-01-2013

RESPOSTA DE AUTORIZAÇÃO PARA O ESTUDO:

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0363900001, com a designação *Questionários de adaptabilidade na carreira*, registado em 07-02-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Maria Ribas Gomes Coelho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações: A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas.

- a) Devem ser consideradas as medidas de proteção e segurança previstas na Lei nº 67/98. Dado que na investigação se obtêm dados pessoais, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos. Os inquiridos não devem ser identificados por qualquer modo de identificação pessoal, direta ou indireta. A recolha e o tratamento dos dados deverá basear-se no consentimento expreso e esclarecido do titular dos dados ou dos seus legais representantes. Assim, deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos contendo a identificação do responsável pelo tratamento e sua finalidade, informando sobre a existência e condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular, ao que serão apostas as assinaturas dos legais representantes dos titulares dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) esta deverá ser atestada pelos seus representantes legais.
- b) Verificamos ainda que será utilizado um inquérito on-line, pelo que se deve acautelar a codificação do questionário de forma a ser respondido apenas pelo destinatário pretendido (através dos códigos de acesso ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da DGE autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Exmo. Senhor encarregado de educação:

O Agrupamento de escolas Ferreira de Castro informa que durante o 3º período vai realizar-se uma intervenção no 9º ano de escolaridade com o objetivo de **informar os alunos sobre as alternativas de estudos para o ensino secundário**. Este ano letivo a intervenção conta com a colaboração da psicóloga Dra. Ana Ribas, do Agrupamento de escolas de Mem Martins e também, como já é habitual, com a psicóloga do Agrupamento, Dra. Paula Moreno.

Em simultâneo nessa intervenção, vai ser pedida a colaboração dos alunos na resposta a questionários de orientação vocacional para integrar um projeto de investigação da responsabilidade da Dra. Ana Ribas, em curso na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. O estudo referido tem a supervisão técnica e científica da Professora Isabel Nunes Janeiro, da mesma Faculdade.

As respostas obtidas para esse estudo são tratadas de forma a garantir o anonimato.

Toda a informação adicional pode ser obtida na Direção do Agrupamento ou diretamente junto da psicóloga serviço de psicologia do Agrupamento, Dra. Paula Moreno.

Mem Martins, 8 de março de 2013

A direção do Agrupamento

A psicóloga (Ana Ribas)



Tomei conhecimento da intervenção no 9º ano.

Autorizo a utilização das respostas para fins de investigação.

Nome do filho(a) _____

Turma de 9º ano _____

Nome do(a) encarregado(a) de educação _____



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MEM MARTINS

Sede: ES de Mem Martins. Outras escolas: EB23 Maria Alberta Menéres; EB1 de Mem Martins n.º 2; EB1 com JI da Serra das Minas n.º 1

Serviço de psicologia e orientação

Opinião de jovens que fizeram parte do grupo experimental - Apresentação gráfica

